صحيفة التربية

السنة الثالثة والأربعون   اكتوبر ١٩٩١   العـــدد الأول

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

● تصدر في أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوى ٢٤٠ قرشا

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٩١/١١٠

مطبعة الامانة ٣ جزيرة بدارن ـ القاهرة

الأمن القومي مسئولية التعليم

من حديث : الأستاذ الدكتور / حسين كامل بهاء الدين
وزير التعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

يسعدني أن التقي اليوم بالاخوة الأفاضل رئيس وأعضاء رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، وأن نتشاور معا في أمور التعليم ، وهي مشكلة أساسية تهمكم وتهمنا بصورة أكيدة .

والواقع أن الأستاذ محمود عبد العزيز رئيس الرابطة قد أغناني عن المقدمة التي كنت مضطرا أن اقولها عن ازمة التعليم في مصر ، وشرح ما سبق أن رددته في هذا المجال ، وهي ازمة حقيقية اشعر بخطورتها ، وأثق أنكم ايضا تقدرون حجم هذه المشكلة وما تمثله من خطورة ...

ولقد زاد من خطورة هذه الأزمة أننا نعيش فترة زمنية حافلة بالمتغيرات العالمية ، والتحديات الخارجية بالذات .

فاذا أخذنا السنين الأخيرة على سبيل الحصر لوجدنا أن التغييرات التي حدثت من حولنا ـ عالميا واقليميا ومحليا ـ يكاد المرء يعجز عن ملاحقتها ، ولم يكن ممكنا مجرد التصور بانها يمكن أن تحدث .

فالتغيرات التي حدثت في المجال الدولي ... سقوط المعسكر الشيوعي ... هدم أنظمة كانت قائمة وتعيش منذ عهد كبير من السنين ... سقوط الحواجز والأسوار ... الستار الحديدي والكوميكون ... اهتزاز توازن القوى العالمي ... ثورة الاتصالات .. التغييرات الاقتصادية التي حدثت في العالم ... ازمة الشيوعية والاشتراكية ... العودة الى اقتصاد السوق الحر على المستوى العالمي حتى في الدول الاشتراكية ... المد الهائل للديمقراطية والحرية وحقوق الانسان ... ثورة المعلومات والتقدم المذهل في علوم معينة ابرزها علوم الفضاء والعلوم المترتبة عليها ...

كل هذه المتغيرات جعلت من بعض الاحلام واقع ، ولا يمكن أن نظل بمعزل عن هذه التطورات ٠

ثورة الاتصالات جعلت أى بلد فى العالم اذا تصور أنه يمكن ان يعيش بعيدا عن الاتصالات العالمية فان ذلك يكون نوعا من الوهم لا يستطيع بلد مسئول أن يتحمل آثاره ٠

رياح الديمقراطية جعلت من الرأى والرأى الآخر ضرورة حتمية فى كل مجتمع ٠

التطورات الاقتصادية التى حدثت وما تبعها من تغيير موازين القوى فى العالم جعلت من المحتم علينا أن نعتمد على أنفسنا فى الاصلاح الاقتصادى الذى سايرنا فيه الامم من أجل التطور العالمى الذى لابد أن ندعمه بتنمية الثروة البشرية ٠

التطورات المعادية لنا فى الاتجاهات المختلفة ، والخطر الذى يحيط بنا عن قرب من دولة لم تتجاوب مع اشارات السلام التى نقدمها وتعاظم قوتها النووية والعلمية ، وأطماعها التوسعية ، وأفكارها العنصرية تجعل لزاما علينا أن نستعد للمستقبل ٠

أزمة المياه المتفاقمة تجعل من احتمالات المغامرات العسكرية أمرا ممكنا ٠

دعاوى التطرف التى حدثت من حولنا أصبحت تهدد شبابنا وتجعل لزاما علينا أن نحميهم من هذه الافكار الهدامة ٠

وكل واحد من هذه الأمور الكثيرة يرتبط بطريقة أو باخرى بالتعليم ٠

ولذلك فان الأمن القومى فى بلادنا مرتبط بالتعليم ، لأن الحرب الحديثة لم تعد قوة عضلية ولا أسلحة تقليدية ، وانما هى علم متقدم وتكنولوجيا متطورة لا يقدر عليها الا العقول المتميزة والخبرات العلمية الفائقة ٠٠٠

والاصلاح الاقتصادى وضرورة الاعتماد فيه على الذات أساسه تنمية القوى البشرية ، لأن الاصلاح الاقتصادى فى النهاية يعتمد على انتاجية الانسان ، ولا يمكن أن يكون الفرد منتجا الا عن طريق التعليم والتدريب ٠

والتطـــرف هو نتيجـة حتمية للتلقين وغيـــاب عنصر التربية من التعليم ، والأطفال الذين عـــودناهم على التلقين انمـــا نبرمجهم منـــذ الصغر ، ونعدهم منذ نعومة أظفارهم ليكونوا فريسة للتطرف وللافكار التى لا تتفق مع المنطق والعصر .

نحن قمنا فى الفترة الماضية بالتركيز فقط على ناحية واحدة ، وهى التعليم بالتلقين ، وكم هـــائل من المعلومات يفـــوق قدرات الطفـــل فى استيعاب المعلومات التى تعطى له ، فقد شاركنا جميعا فى جريمة قتل البسمة فى الطفل المصرى ... ويجب أن نصحح ذلك .

والتعليم هابط المستوى يؤثر فى المستوى الاقتصـــادي ، ويعرض الشباب لهزات اقتصادية واجتماعية تزيد من احتمال وقوعهم فى براثن التطرف والأفكار الهدامة .

ومن هنا فان علينا أن نبدأ فى اصلاح التعليم بالأسلوب العلمى السليم وأن الأمور لا يمكن أن تعالج بطريقة ترقيعية أو بطريقة جزئيـة لأن الاسلوب العلمى أولى خطواته النظرة الكاملة والشاملة والتشخيص الدقيق والبرنامج العملى المحدد والادارة الواضحة وتحـــديد القوى القادرة على الوصول الى هذه الأهداف .

واختيار البدائل الصحيحة التى توصلنا الى الهدف المنشود .

وهناك توجيه من القيادة السياسية بضرورة أن نطـــور التعليم بأسرع ما يمكن ، وأسرع ما يمكن هذه ليست طفرة وليست قفزة وانمـــا هى اتباع الأسلوب العلمى الصحيح ، وتعبئة القـــوى الاقتصـــادية والفكرية والعلمية لنصل الى الهدف المنشود ولا نستطيع ان نتأخر ابدا فهناك ثورة تجتاح العالم الآن فى المعلومات والعلم ، وكما قلت من قبـــل ان هذه الثورة من يتخلف فيها لن يفقد صدارته فقط وانما يفقد ارادته والهدف ليس فقط مكان الصدارة على خريطة العالم ، وانمـــا أهم من ذلك الحفاظ على الارادة الوطنية الخالصة والأمن القوى لمصر ...

اذا فقدنا ارادتنا ، أو فقدنا استقلالنا فاننا لن نستطيع أن نحقق بعد هذا شيئا ذا قيمة ، فـــلابد أن نعبىء كل قوانا ، ولابد ان نبذل أقصى ما نستطيع ، ولابد مع ذلك أن نأخـــذ الوقت الكافى للأســـاليب

العلمية السليمة ، ولا يمكن أن نسمح لأنفسنا بأن نقفز الى مجهول ، او أن نكسب خطوة نتعجل بها الوصول الى الهدف فنقع في هاوية اخرى.

واننى أفضل أن ننفذ تنفيذا جيدا سياسة تعليمية صحتها تقدر بنسبة ٧٠٪ على أن نحاول أن نصل الى سياسة تعليمية تقرب الى الكمال ولا نحسن تنفيذها .

ومن هنا لابد أن يكون هناك خطة محسوبة ، وبرنامج زمنى محدد وأهداف واضحة ، وكل ما هو مطلوب منا أن نعبىء كل قوانا استشعارا منا بمدى الخطر الذى نتعرض له ، وبمدى أهمية الهدف الذى ننشده، وبمدى تأثيره على مستقبل مصر وعلى أمنها ، فهذا هو ما نقصده ، ولايمكن ان نختصر خطوة ،ولايمكن أن نستعجل شيئا بطريقة غيرمدروسة.

ونحن لا نريد أن نرجع للوراء أبدا ، ولبعض الزملاء الذين يسألون عن عودة الصف السادس بالمرحلة الابتدائية أقول :

الحقيقة أننى أقول : وأقتبس ايضا من الأستاذ محمود : انه كان عندنا تعليم جيد من قبل ، وكان تعليما ممتازا فى جيلنا ، وكثير منكم من أبناء هذا الجيل ونحن تعلمنا فى مدة دراسية تسع سنوات أربعة ابتدائى وخمسة ثانوى وأنا دخلت ابتدائى وعندى ست سنوات وأخذت التوجيهية وعندى ١٥ سنة ، كل ما درسته ٩ سنوات بالطول والعرض لكن هذه السنوات التسع بارك الله فيهم بفضل المعلمين المخلصين . وبفضل المدرسة العظيمة التى تعلمنا فيها ، وبارك لنا ربنا فيها ، فعلينا أن نعمل معا كى نعيد للمدرسة أصالتها ، وأن نعيد للمدرس صورته المشرقة التى كان يضرب بها المثل فى العلم والخلق والأداء والثقافة والمعرفة وخير لنا أن نستفيد من الاستثمارات التى كان يمكن أن نوجهها فى تجهيزات الصف السادس ومتطلباته لكى تفيدنا فى اصلاح مسائل لها أولوية مثل اصلاح حال المعلم ، وتصحيح المقررات والمناهج الدراسية ، وتجديد المدرسة ، وتقليل الكثافة فى الفصول المكتظة بالصورة التى تعرفونها ويشكو منها المعلمون اولا ، واولياء الأمور والتلاميذ ثانيا ، وهذه كلها أمور فى غاية الأهمية ، وتؤثر فى العملية التعليمية .

واننى أشكركم كثيرا والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

أين التعليم الذى كان ؟؟!!

بقلم الأستاذ/ محمود عبد العزيز يوسف
رئيس الرابطة

احتفلت رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بافتتاح الموسم الثقافى فى برنامجها هذا العام مساء الاثنين ١٦/٩/١٩٩١ م حيث حضر عدد كبير من أعضاء الرابطة وعدد آخر من المدعوين فى هذه المناسبة

وكان مما شد الرواد فى هذا اللقاء أن تفضل السيد الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم بالقاء حديث هام فى هذا الافتتاح ، وكانت أهمية الحديث فى تناول قضايا هامة يتطلع الرأى العام كله فى مصر للحديث عنها ، وخاصة بالنسبة للاتجاهات الجديدة فى السياسة التعليمية ، وكان موضوع الحديث « رؤية تحليلية لحركة التعليم فى مصر » .

ولقد قوبل استقبال الوزير بحماس الأمل وبايمان وثقة فى الوزير الشجاع ، وبالأمانى الغالية فى تعليم متطور يساير التطور العصرى

وكان الأستاذ محمود عبد العزيز رئيس مجلس ادارة الرابطة معبرا عن جموع الحاضرين من أعضاء الرابطة ومن المدعوين ومن كبار المسئولين فى الوزارة ورجال الفكر التربوى .

كلمة الافتتاح

ولقد تحدث فى الافتتاح رئيس الرابطة فقال :

السيد الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التعليم ..

تحية طيبة لك ... تحية صادقة لك انسانا كريما ، وعالما جليلا، وطبيبا بارعا ، وأستاذا قديرا ، ووزيرا شجاعا

نرحب بك ، ونسعد بلقائك بكل مشاعر الحب والتقدير والاعزاز .

ولا شك أن الرؤيا الصادقة للقيادة السياسية فى اختيارك وزيرا للتعليم فى هذه المرحلة العصيبة انما يعبر عن رؤية واضحة واعية

وامينة وفاهمة لكل مشاكل التعليم فى مصر ، وبانك الطبيب البارع الذى يفحص المشكلة ويشخص الداء فيها ويعطى الدواء .

حال التعليم فى بلادنا

والظاهرة الواضحة الآن - كما قلت يا سيادة الوزير - أن التعليم فى أزمة ، أو أنه كما نقول : فى خطر ، أو كما يقول الجمهور : انه فى غرفة الانعاش .

ومن هنا فان الجميع يتضررون ويشكون ويعانون .. أولياء الأمور غاضبون ويتضررون ، والطلاب يشكون ، والمعلمون يعانون ويتألمون .

والناس جميعا فى حيرة وذهول ويرددون : لماذا أصبح التعليم فى بلادنا هكذا ؟!! .

فماذا جرى للتعليم فى مصر ؟ مع أن رجالات مصر وقادة التعليم بها من قبل ، والمعلمون من أبنائها المخلصين هم الذين صنعوا التعليم المميز فى جميع البلاد العربية ... ولا يزالون

لاشك أن هناك عوامل كثيرة أثرت فى مستوى التعليم وأصبح كما يراه الناس الآن ، واغلب هذه العوامل نعرفها جميعا من تقصير فى شأن المعلمين أدبيا وماديا ، وقصور فى المنشئات المدرسية وفى فصول الدراسة ، وفى التجهيزات ، وفى زيادة الكثافات الطلابية ، وعجز الامكانات عن تطوير التعليم وتحديثه .

ولقد كانت مصر منذ زمن غير بعيد هى قلعة التعليم ورائدة الفكر التربوى فى جميع البلاد العربية ، وكان يحج لجامعاتنا ومدارسنا كل أبناء الأمة العربية يتعلمون فى مؤسساتنا التعليمية .. وكنا نرى التعليم فى مصر صورة مشرقة لوجه مصر ، ونرى الآن اغلب رؤساء الهيئات والأساتذة الكبار من رجال الجامعات ، وصفوة القادة فى المجالات المختلفة كلهم من صياغة التعليم فى زمانهم ويمكننا أن نقدم لكم نموذجا لما أفرزه التعليم فى هذا العصر ، وما كان يصوغه التعليم فى ذاك الزمان من مواطنين صالحين .

نقدم لكم صورة للطالب حسين كامل بهاء الدين الذى نال درجة البكالوريوس فى الطب وعمره اثنان وعشرون عاما فقد ولد فى عام ١٩٣٢م وتخرج فى عام ١٩٥٤ بدرجة الامتيــاز ٨٠٪ وطبعــا من غير دروس خصوصية ، فهاتوا لى الآن وعبر عشرين ســنة واحدا تخرج من كليــة الطب أو من الكليات المناظرة ولم يأخذ دروسا خصوصية ؟!! .

الأســباب الخفيــة
فى حـــال التعليم

ولا شــك أن هناك أسبابا خفية فى أنهيار التعليم الجيد عندنا ولعـل أهم هذه الأسباب ترجع الى عوامل ثلاثة :

أولا : ما كان منتشرا كظاهرة واضحة من قبل وما كانوا يعبرون عنه بـ « تسييس التعليم » بمعنى أن السياسة فى مصر كانت تلعب دورا واضحا فى أمور التعليم وترتب على ذلك ان الطالب كان يرسب فى مادتين ومع ذلك ينقل الى الصف الأعلى ويعتبر ناجحا

كما أن النتــائج فى الامتحانات العامة وفى امتحانات النقــل كانت تزيف وترفع النسب المئوية بدون أى قاعدة أو معيار دقيق حتى نظن المسئولون أن التعليم فى خير ، وكان يكافأ من يكون أكثر تزيفا ، ويعاقب من تكون نتيجته واقعية وصادقه .

ثانيا : ظاهرة عدم التواصل بين المشرعين لمقررات التعليم وخططه فى الديوان العام للوزارة وتوابعه وبين العاملين فى الميدان حتى اصبحت الثقة مهتزة بين الجهتين مما جعل ما يدور فى الميدان غير ما خطط له فى الديوان العام ... وذلك لسببين :

١ ــ أغلب الذين عملوا بالديوان العام بالوزارة والأجهزة التابعة له لم يعملوا بالميدان ولا يعرفون ما يدور فى المدرسة بسبب ان حياتهم الوظيفية من أدناها الى اعــلاها كانت بالديوان العام يحتضنون مكاتبهم ولا يرون ما يدور فى الميدان من جهد وعمل ومشاكل .

٢ ــ الذين يجلسون فى الديوان العام وتوابعه ينالون كل الدرجات فى مدد قليلة وبصورة دورية بلا تاخر أو ابطاء .

أما الذين يعملون ويشقون فى الميدان تقل حظوظهم كثيرا فى ذلك فلا يرقون الا بشق النفس ، ولذلك كانت ظاهرة التخلف الوظيفى فى الدرجات بالتربية والتعليم قاصر على العاملين فى الميدان •

أما فى الديوان العام فهم فى رفاهية الدرجات السريعة والترقيات الكثيرة ••• ودليل واحد على ذلك أن فى الديوان العام وحده ست درجات يشغلها ست وكلاء أوائل ، أما فى الميدان على اتساع محافظات الجمهورية كلها فلا يوجد غير درجتين فقط لوكيل أول بمحافظة القاهرة ووكيل أول بمحافظة الاسكندرية •

ثالثا : يوجد فى مجتمعنا بعض المؤسسات التعليمية التى من واجبها أن تؤدى دورا رياديا فى شئون التعليم وتنهض بالأداء التربوى والعلمى لمعلمين حتى تتحسن العملية التعليمية ، وتتقدم أمور التعليم حتى يؤدى دوره الأصيل فى المجتمع ولكن هذه المؤسسات لم تؤد دورها ، ولم تتحمل مسئولية ازاء حركة التعليم وشئون المعلمين وتخلوا عن أساس مهمتهم • ومن هنا ضاعت رسالتها وفقدت مصداقيتها •

حماس الوزير
لاصلاح التعليم

أيها السادة : ونحن نرحب بكم فى هذه الأمسية المضيئة بالخير ، فاننا نرى الأمل الكبير والخير الوفير يفد الى المعلمين خاصة والى التعليم فى مصر عامة على الوزير الجليل الأستاذ الدكتور حسين كامل بها الدين، فانه القادر على أن يفحص مواطن الخلل فى التعليم وأن يشخص أمراضه وعلله ، وأن يقدم له الدواء الناجح لأنه بحكم مهنته كطبيب بارع ماهر وبحكم كونه أستاذا جامعيا قديرا فهو القادر على أن ينتقلنا من مرحلة التعليم المتخلف الى صورة التعليم العصرى ، وأن يقضى على أزمة التعليم ويحمينا من خطره

ودليلنا على ذلك ان الخير تدفق علينا ولم يمض على توليه أمور وزارة التعليم غير أشهر قليلة ، وبدات البوادر فيما يأتى :

١ — يحدث لأول مرة فى تاريخ التعليم فى مصر ان يعتمد مبلغ مائتى مليون جنيه من خزانة الدولة لأمور التعليم واصلاح حال المعلمين منها

مائة مليون جنيه للاصـــلاح الوظيفى للتعليم ، ومـــائة مليون جنيـه للاصلاحات والترميمات بالمدارس قبل بدء العام الدراسى .

ولأول مرة أيضا ينظم اجتماع على أعلى مستوى برئاســة الأستاذ الدكتور عاطف صدقى رئيس مجلس الوزراء ويحضره الوزراء المختصون وجميع المحـافظين ، وجميع مديرى التربية والتعليم بالمحـافظات « لأول مرة » لتنظيم الاستعداد للعام الدراسى بصورة لم يسبق لها مثيل من قبـــل .

٣ — وكذلك لأول مرة يتم الاعلان عن « عيد للتعليم » وقد تحدد له ١٤ سبتمبر من كل عام ويكون اليوم الأول لافتتاح العام الدراسى كل سنة تعليمية ويتم به توحيد ابتداء العـــام الدراسى على مســتوى الجمهـــورية .

فكر الوزير وفلسـفته

ولاشك أن البشريات تتوالى وذلك ثقة فى المنهج والفكر الذى أعلنه السيد الدكتور الوزير فى أحاديث له متفرقة تعرفنا منها على قيمة فكره وفلســـفته .

فهو يقول فى مناسبات متفرقة ونشرت فى الصحف .

● كرامة المعلم من كرامة مصر :

● الرئيس مبـارك مـدرك لأهمية التعليم فى مســـتقبل مصر ، وفى أول يوم قابلته قال لى : انك تتحمل مهمة كبيرة ولابد ان تعطيها الحجم والجهد اللازمين .

● تم رصد الاعتمـــادات الخاصـــة لتحقيق الاصـــلاح الوظيفى للمعلمـــين .

● من واقع خبرات ســـابقة وجدت أن هناك فجـــوة بين المفكرين والمخططين — وهم أصحاب نوايا حسنة ورؤية واضحة — وبين المستفيدين من هذه الخطة ، وهذه الفجوة تتضح فى التعليم بشكل واضح ، لأنه

بالفعل هناك محاولات جادة من وزراء سابقين قاموا بالتطوير ولكن المحصلة النهائية قليلة ، فهناك فجوة واسعة بين الوزارة بالقاهرة وبين المدرسة .

● التعليم مدرسة ومدرس ومنهج ، وان تحقيق هذه العناصر الثلاثة يحتاج الى انفاقات ضخمة ... اى الى استثمارات ... ونظرا للدور الخطير الذى يقوم به التعليم فى حياة الأمم فقد اصبح من الضرورى ازالة كل العقبات التى تؤثر على مسيرته .

ويقول الوزير الشجاع :

ان المدفع يمكن أن يهدم وتنتهى مهمته ، وكذلك المال فانه يبنى ويهدم وتنتهى مهمته ، أما التعليم الجيد فانه يبنى فقط ولا ينتهى أبدا .

السيد الوزير الكريم : مرحبا بك مرة أخرى ومرات كثيرة . وتقديرا وشكرا على تشريفك هذه الليلة ، وفى هذا المكان الذى لا تزال تتردد فيه أصداء الفكر الأصيل للحكماء والرواد الاوائل الذين أسسوا هذا الموقع وشرعوا للتعليم أروع صور ، وخططوا أرقى الخطط ، وعلموا الناس ... وما كان لهم أن يعلموا ، ووضعوا أعظم النظم التربوية والتعليمية فى بلادنا ، وبنوا نظرياتهم على أحدث نظم الفكر التربوى .

أيها السادة : نشكركم أجزل الشكر على مشاركتكم فى لقاء الليلة، ونرحب بكم دائما وفى كل لقاء مع أعظم آيات الامتنان والتقدير والاعزاز ... والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

التعليم وتحديات العصر (٢)

الاستاذ على أحمد حمدى
مستشار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
جامعة الدول العربية

أولا : محاولات محلية :

جهود المجالس القومية المتخصصة ـ الدراسات والبحوث التى أعدتها المؤسسات التربوية والبحثية المختلفة ـ المؤتمرات القومية .

ثانيا : محاولات اقليمية :

جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

ثالثا : محاولات عالمية :

١ ـ تقرير ادجار فور .
٢ ـ أمة معرضة للخطر .
٣ ـ التعليم فى اليابان المعاصرة .

رابعا : التعليم الاسلامى :

أولا : محـاولات وطنية

على المستوى الوطنى لم تتقف محاولات تحديث التعليم ، وتطويره ، واصلاحه منذ عهد محمد على الى التغيرات التى حدثت فى الخمسينيات فى بداية ثورة يوليو ١٩٥٢ ، الى الجهود المستمرة من جهات متعددة تمد يدها لتسهم فى اصلاح التعليم ايمانا منها بأن التعليم هو الاساس فى التغيير فى المجتمع ، وان التربية هى التنمية ، وأن الانسان هو أعلى وأغلى قيمة فى الحياة ، وأن اعداده ليكون انسانا صالحا فى مجتمعه هو أعلى استثمار .

ولعلنا نذكر هذه الجهود وهى كثيرة ، وما وقع فى الحقبة الاخيرة ليس بالقليل ، نذكر منها على سبيل المثال ما يأتى :

١ ـ الوثيقة رقم ١٠ المقدمة من معهد التخطيط القومى بعنوان (حوار حول مصر فى مواجهة القرن الحادى والعشرين ـ فبراير ١٩٨٠) .

٢ - المذكرة التى أصدرها معهد التخطيط القومى وهى عبارة عن بحث عنوانه : (التعليم الابتدائي فى مصر : اتجاهاته ومشاكله من المنظورين القومى والاقليمى) يناير ١٩٨٧ .

٣ - دراسة عن تطوير وتحديث التعليم فى جمهورية مصر العربية الاستاذ الدكتور /فتحى محمد على رئيس لجنة التعليم والبحث العلمى ووزير التعليم العالى والبحث العلمى الاسبق .

٤ - دراسات اصدرها المركز القومى للبحوث التربوية بتكليف من الاستاذ الدكتور / عبد السلام عبد الغفار وزير التربية والتعليم الاسبق .

٥ - دراسات فى تطوير التعليم - وزارة التربية والتعليم ١٩٨٧ .

٦ - استراتيجية تطوير التعليم فى مصر - الأستاذ الدكتور / أحمد فتحى سرور وزير التعليم ١٩٨٧ .

٧ - وثائق المؤتمر القومى لتطوير التعليم فى مصر ١٤ - ١٦ يوليو ١٩٨٧ ، وما أسفر عنه المؤتمر من دراسات وتوجيهات وتوصيات غاية فى الاهميـــة .

٨ - تطوير التعليم فى مصر سياسته ، واستراتيجيته ، وخطة تنفيذه للاستاذ الدكتور / أحمد فتحى سرور وزير التعليم .

وهذا الجهد الاخير استفاد من كل الجهود السابقة ، وانطلق من واقع التعليم فى مصر وإطاره التاريخى والقيمى ، الى رسم السياسات العامة ، ووضع استراتيجية مرنة تواجه المتطلبات الحالية والمستقبلية ، كمـــا تضمن خطة تنفيذ هذه الاستراتيجية المقترحة - وقد أكدت هذه الدراسة على مفاهيم أساسية نذكر منها ما يلى :

أولا : أن هذا التطوير يتجاوب مع المتغيرات السياسية والاقتصـادية والاجتماعية .

ثانيا : أن هذا التطوير يتجه الى صنع المستقبل مستثمرا الانجازات السابقة فى مجال التعليم ومضيفا اليها بحكم تكيفه مع المتغيرات .

ثالثا : أن المستقبل يعتمد كثيرا على الذكاء الانسانى أكثر مما يعتمد على الموارد الطبيعية ، وهو ما يلقى مسئولية كبرى على قطاع التعليم .

رابعا : أن الذكاء الانسانى يتطلب بالاضافة الى المعرفة المتكاملة توفير القدرة الفكرية العالية بمستوياتها المختلفة ، ومنها القدرة على الانشاء والابداع ، وهذا هو ما اتخذه التطوير أساسا فى تغيير المناهج وتغيير طرق التدريس ، وأساليب التقويم التربوى .

خامسا : أن تطوير التعليم يعتمد كثيرا على الاعتماد على النفس ، فهو بوجه لازم لبناء القدرة على التفكير والتعبير عن هذا التفكير .

سادسا : يعتمد التطوير أكثر ما يعتمد على أعداد المعلم ، وتوحيد مصادر هذا الاعداد بل ان المعلم نفسه هو صانع التطوير .

سابعا : أن تطوير التعليم قبل الجامعى لابد أن تكون له انعكاساته على التعليم العالى والجامعى سواء فى نظام القبول أو فى نظام الدراسة أو فى تطوير المناهج .

ثامنا : أن تطوير التعليم يحتاج الى وقت حتى ينتج ثماره . فصنع البشر هو أغلى وأثمن أنواع الانتاج - والذين يتعجلون النتائج مطالبون ان ينظروا الى مسيرة تاريخ التعليم فى مصر لكى يدركوا خطوات التحول وأغواره ، وما يتطلبه التغيير الجذرى من جهود مضنية .

تاسعا : أن الذين يخافون من التغيير لابد أن يدركوا أن الحياة متطورة غير جامدة وأن التطوير الذى يضع حسابات المستقبل هو مفتاح الامل الذى هو شرط الحياة .

وقد جاء هذا الكتاب بمشتملاته نتيجة لجهود بذلت فى مجال تطوير التعليم كما أقرتها المجالس القومية المتخصصة ، وهو مؤشر قـوى ليعرف كل من له علاقة بالتعليم : الطلاب والآباء والمعلمون والمخططون للتعليم وواضعوا سياساته ، والعاملون فى مجال محتوى التعليم والاشراف على تنفيذ مخططاته ليعلم الجميع فى أى اتجاه نتجه ؟ والى أين نسير ؟ ، وكيف نتعاون جميعا من أجل مستقبل أفضل ؟

ثانيا : جهود لاصلاح التعليم على المستوى التعليمى

وعلى المستوى القومى تبرز جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهى الوكالة المتخصصة التى تعمل فى اطار جامعة الدول العربية فى مجالات التربية والثقافة والعلوم ومحو الامية وتعليم الكبار ، والمخطوطات

والدراسات العربية والاسلامية ، وتنسيق التعريب فى أنحاء الوطن العربى .

ومن أهم الاعمال التى أنجزتها المنظمة فى هذا المجال اصدار مجدد ودليل السعي الرشيد الذى يعبر عن ارادة الامة العربية فى تحقيق وجودها الحضارى وسبيلها الى استئناف دورها الانسانى الشامخ فى المجتمع الدولى والانسانى .

صدرت هذه الموسوعة التربوية من منظور أن التربية هى التنمية ، بكل أبعادها البشرية والاقتصادية ، والتنمية هى باب الحضارة التكنولوجية والعلمية ومفتاحها ، والانسان هو محور ذلك كله وسيلة وغاية .

وقد تضمن هذا العمل الكبير حصيلة آراء المربين العرب فى الوطن العربى الكبير ، ونتيجة تجاربهم ، وقد استهدفت استراتيجية تطوير التربية العربية تأكيد وحدة الامة العربية وأصالة ثقافتها وانسانيتها وفعاليتها للتحديات الكبرى التى واجهتها والتى لاتزال تواجهها ، ومراعاة أنها وحدة قائمة على التنوع والتكامل بين أجزائها وأهمية التوفيق بين الاصالة والتجديد ، وبين عراقة الحضارة وما تنطوى عليه من القيم الانسانية ، وبين مطلب تقدم العصر ، وما انطوى عليه من متابعة للتفجر فى المعرفة وثروة علمية تكنولوجية ، ومن مواجهة لقوى الاستعمار والصهيونية ، ودور التربية فى مواجهة مشكلات التخلف والتجزئة وفى تحقيق التنمية الشاملة بما يحفظ للانسان مكانته ، ويتيح للامة العربية بلوغ أهدافها .

وقد اعتمدت استراتيجية تطوير التربية العربية على أسس معينة نجملها فيما يلى :

١ ـ النظر الى التربية باعتبارها منظومة شاملة تتفاعل أجزاؤها بعضها مع بعض وتتكامل فى وحدة تامة ويصدق ذلك على مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وعلى أهدافها ومحتوياتها وطرائقها ووسائلها ، وأساليب تقويمها وعلى المتعلمين والمعلمين والقائمين على ادارتها على السواء .

٢ — أن منظومة التربية واحدة من جملة منظومات يشتمل عليها مجتمعنا ، فلا يمكن النظر اليها نظرة سليمة وافية بمعزل عن مجتمعها. وانما يتم فهمها على حقيقتها بادراك صلاتها بالمنظومات الاخرى : اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية ٠

٣ — أن فى الاسلام الحياة السليمة للانسان وللمجتمع ، وقد اهتدى به العرب ، كما اهتدت به أمم أخرى غيرهم ، فكان أساسا لحضارة انسانية شاملة ، وعمادا لثقافة غنية بأنماط الحياة السليمة ٠ فلابد أن نستلهم أصوله ومبادئه فى تصوير التربية العربية ، وفيما يترتب عليها من تصوير المجتمع وتجدده ٠

٤ — أن العرب كيان واحد ووطن واحد ، له من المقومات ما يندر ان يتوفر لغيره من الامم ، نخص منها وحدة اللغة ، ووحدة الثقافة ووحدة المصالح المشتركة ، والمصير الواحد ، والخطوات المتواصلة لتحقيق الوحدة العربية تعتبرها هدفا وسبيلا لضمان القوة لهذه المنطقة من العالم ٠

٥ — ان الاقطار العربية لايسعها أن تكون منعزلة عن المجتمع الدولى وعن الحضارة المعاصرة بل ان من خصائصها على طول تاريخها ، ومن أصول ثقافتها أن تنفتح على الشعوب الاخرى وثقافتها ، وعلى الحضارة المعاصرة وانجازاتها ٠ ويترتب على ذلك أن المجتمع العربى والتربية العربية يتطلبان النظر اليها بصورة وافية ، والاحاطة بالعالم المعاصر ، ومجمل احواله الحضارية فكرا وانظمة وواقعا ، واستيعابا لثورة العالمية التقنية، وللمذاهب الفكرية السليمة فيه ، ومشاركة فى تحقيق السلام العالمى القائم على الحق والعدل والمساواة ٠

٦ — أن التربية فى جوهرها عمليات فنية واجتماعية تصدر عن شخصية الانسان بجملتها جسما وفكرا ووجدانا وارادة وخلقا ، وتتحقق على خير وجوهها اذا شملت تلك النواحى وعملت على تكاملها ٠

٧ — ان الاستراتيجية بحكم طبيعتها تستند الى الواقع الذى تنطلق منه ، ولكنها تمت الى المستقبل الذى تهدف اليه ، واستراتيجية التربية لابد لها أن تأخذ بنظرة الاعتبار واقع التربية العربية فى مجتمعها : تشخص

مشكلاته وحاجاته ومكاناته كما تأخذ في الاعتبار المستقبل ، فتمد بصيرتها الى ما ينطوى عليه من احتمالات وتطورات ٠

وعلى ضوء هذه المبادىء او الاسس السبعة ، قدمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الاستراتيجية العربية للتربية حيث انقسمت فصولها وأبوابها الى بابين رئيسيين : يشمل الاول المجتمع العربي فى ماضيه وحاضره ومكانة التربية فى صياغ تطوره قديما وحديثا مع المام بالعالم المعاصر تأكيدا لتفاعل الأمم والحضارات فيه ، وانتفاعا من أتجاهاته العامة فى فهم الحاضر وفى التطلع الى المستقبل ٠ ويشمل الثانى آفاق المستقبل للتربية العربية ،فتراعى فيها بصفة خاصة صلاتها بمجتمعها العربى وبالمنظمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية الناشطة فيه ودورها فى تحقيق ارادة التغيير ٠

لقد كان الهدف من هذا التقرير الهام عن استراتيجية عربية للتربية أن تثير الحوار حولها ، وأن يمثل بداية لحركة تربوية واسعة فى الوطن العربي على مستوى الفكر والتطبيق ليسهم فى تقدم الوطن العربى معززا بالعلم والثروة والحرية والمكانة السياسية وهى تقبل على القرن الحادى والعشرين ٠

ثالثا : جهود لاصلاح التعليم على المستوى العالمى

١ ـ تعلم لتكون (تقرير ادجار فور) :

ومن محاولات الاصلاح التربوى على المستوى العالمى التقرير المعنون « تعلم لتكون » وهو من تأليف اللجنة الدولية للنهوض بالتربية ، وهى اللجنة التى شكلتها المنظمة الدولية للتربية والتعليم والثقافة « اليونسكو » برئاسة ايدجار فور الرئيس الاسبق لمجلس الوزراء والوزير الاسبق للتربية بفرنسا ٠

ولقد صدر ايدجار فور تقريره بديباجة ذكر فيها بعض المبادىء الاساسية التى يدور حولها التقرير ٠ وفيما يلى بعض هذه الافكار التى كان لها آثار بعيدة فى تغيير النظرة الى التربية فى اقطار كثيرة من العالم :

ففى مجال ضرورة التغيير يقول :

١ — حيثما يوجد نظام تربوى تقليدى ، من النوع الذى لم يتغير على مر الايام باستثناء بعض التحويرات الطفيفة ، وبعض التعديلات الحتمية فان مثل هذا النظام يثير دائما زوبعة من الانتقادات ، ومن الاقتراحات التى تؤدى فى النهاية الى المطالبة باعادة النظر فى النظام التعليمى جملة وتفصيلا .

٢ — وبالنسبة للاقطار التى تنقل انظمة تعليمية من أنظمة أجنبية يقول :

ظهرت مشكلات خطيرة فى البلدان التى وضعت نظامها التربوى حديثا وصاغته على منوال الانظمة الاجنبية ، وهذا هو الشأن فى الاقطار النامية : بلدان العالم الثالث ما كادت تتخلص من عهد الاستعمار حتى أخذت تخوض معركة حاسمة ضد الجهل ، لانها اعتبرت — وهى فى ذلك على صواب — أن القضاء على الجهل هو الشرط الاساسى للتحرر الدائم ، والطريق الوحيد للرقى والازدهار . وقد اعتقدت بأنه يكفى لتحقيق هذا الامر كله ، أن تنتزع من يد المستعمرين سلاح التفوق التقنى ، وها هى ذى اليوم تلاحظ أن الانظمة المستعارة « وهى أنظمة بائدة فى بلدها الاصلى » لا تتماشى مع حاجياتها ومشاكلها واذا نظرنا الى مشاريعها الانمائية فى مجال التربية ، فاننا نجد انها تتنافى مع امكاناتها المالية ، حتى ان عدد المتخرجين من المعاهد أعلى من ان تستوعبهم مجالات العمل، مما أدى الى نوع من البطالة الخاصة التى لاتقتصر مساوئها على ضعف المردود ، بل تتجلى عواقبها الاخيرة على الصعيد النفسى والاجتماعى . وهذا الامر أصبح يهدد المجتمع بالانهيار .

٣ — وفى مجال الهوة المتزايدة بين الدول المتقدمة والدول النامية بالنسبة للتعليم يذكر ان الدول لايمكن أن تبقى اليوم غافلة عما يجرى فى بقية أنحاء العالم ، وبينما نرى أن بعض الاقطار قد احرزت تقدما مدهشا فى المعرفة والسيطرة على المادة ، فان الانسان يشعر بالحزن ، بل بالقلق عندما يلقى بصرة الى المناطق الشاسعة التى تخيم عليها ظلمات الجهل .

٤ - وعن دور التربية فى التطور الاجتماعى والسياسى ، ووظيفة المربين والمثقفين فى المجتمع يقول : ٠

ان التربية تستدعى على المدى البعيد وجود التطور الاجتماعى والسياسى ، والتطور الفنى والاقتصادى فتقترن بذلك التطور وتدعمه . وعندئذ فان المثقفين يحاولون اثبات شخصيتهم كمواطنين ، واذا تكاثر عددهم فانهم يتشجعون للمطالبة بالحقوق الديمقراطية ٠

٥ - وعن الثورة العلمية وتأثيراتها يقول التقرير :

لم يحدث فى تاريخ البشرية ما هو شبيه فى نتائجه بما يسمى اليوم بالثورة العلمية التقنية ٠ تلك الثورة التى تخالف الثورة الصناعيه التى قامت فى القرن التاسع عشر ، وتخالف كذلك العهد الاول لاستعمال الآلة ، فقد كان الهدف يومئذ هو استخدام الآلة لتحل محل الانسان فى بذل الجهد الجسمى والعقلى،أما الثورة العلمية والتقنية فانها قد استحوذت على الميدان الفكرى ، عن طريق النقل الفورى للمعلومات وعن طريق اختراع آلات حاسبة متقنة تقوم مقام العقل ، ولاشك أن هذه الظاهرة لها أثر بعيد على التربية من حيث الاسلوب والمحتوى ، بل ويمتد أثرها على البشرية جمعاء ٠

٦ - وعن تأثير التربية فى الجماهير :

أما فيما يتعلق بالاقتصاد والرفاهية ومستوى الحياة فان الناس لم يعد أحد منهم يقنع عن طواعية واختيار ، بما كان يقنع به الاولون الذين اعتادوا الاستسلام لحكم القدر ، ولم يعد احد منهم يقبل بالفوارق الطبقية ، وبالحرمان الذى تعانى منه الشعوب بأسرها ٠ ولايرضى أحد منهم كذلك بالتخلف فى ميدان التربية ، خاصة أنهم على يقين بأن تعميم التعليم هو السلاح الوحيد للانطلاق واللحاق بالركب فى المجال الاقتصادى ٠

٧ - ومن تأثير التربية فى الرأى العام يرى ايدجار فور :

أن السير فى طريق النمو الهادف الى تحسين نوعية الحياة ، والى تحقيق المساواة بين الناس ، ليس من شأن الحكومات وحدها ، خاصة أنها متورطة فى مشاكل التسيير ، ومتورطة أحيانا فى أنظمة قائمة على الانحياز

للاحكام المغرضة • ان الرآى العام الوطنى قادر اذا تعزز بالرأى العــــام العالمى •• على فرض التدابير التى لم يعد أحد ينكر انها بديهية وضرورية: وهذه التدابير هى : التخلى عن الاســـــلحة النووية ، وتخصيص جزء من الاعتمادات التى تذهب هباء فى الاستعداد للحروب لتنمية المشاريع التى تعود بالنفع على الانسان ولكى ترتفع عقلية الشعوب الى هذا المســـتوى للقيام بهذا الدور الذى هو فى متناولها ينبغى لتلك الشعوب ان تكـــون واعية كل الوعى ، وأن تكون على بصيرة بمطامحها وبقوتها ، وان لاتركن بدعوى المكتوب والمقدر ، وأن تنفض عنها غبار الاستسلام • ولاشـــك أن هذه الثقة بالنفس لا تتأتى الا بالتربية الموفرة للجميع •

٨ ــ وعن التربية الديمقراطية يؤكد ايدجار فور آن :

لابد من تعزيز جانب الديمقراطية ، لانها الوسيلة الوحيد للحيلولة دون استعباد الآلة للانسان ، ولأنها النظام الوحيد الذى يحفظ للانسان كرامته حتى يكون قادرا على الانتاج الفكرى • ولابد كذلك من اثراء مفهوم الديمقراطية فى حد ذاته ، اذ لاينبغى ان تقتصر على ضمان حـد أدنى من الحقوق ، وعلى حماية المواطن من الحكم التعسفى فى مجتمع يعيش على الكفاف ، بل لابد من أن تجعل الانسان قادرا على النهوض بالمسئوليات، وعلى الادلاء برأية حتى يترقى الى مختلف مراتب المجتمع • وزيادة على هذا فلابد من تعزيز جانب التربية ، لأن المساواة الحقيقة لاتتحقق ، ولايمكن ان تتحقق اذا كانت الطبقات متفاوتة من حيث المستوى الثقافى • ولابد ايضا من تعديل موضوع التربية ومضمونها مع مراعاة الخصائص الجـــديدة للمجتمع ، والخصائص الجديدة للديمقراطية •

ومن أجل هذه الاسباب أكدت اللجنة التى أعدت التقرير على ضرورة اعتبار التربية ميدانا سياسيا ، لان النشاط السياسى يلعب دورا حاســما فيـــها •

كما أكدت اللجنة أنه فى كل عمل تربوى لابد من الالحاح :

أولا : على الاتجاه الانسانى العلمى باعتبار أن مركز الاهتمام هـــو الانسان وان الغاية هى تكامله ، وهذا المفهوم علمى الاتجاه ، باعتبار ان

مضمونه سوف يظل تابعا ، وبالتالى مدينا لكل ما يمكن ان يأتى به العلم من جديد فى مجال التعرف على الانسان وادراك ٠

ثانيا : التقانه ، أى التطبيق المنهجى للعلم والمعرفة بصورة عـامه فى المجالات العلمية المحسوسة ، وبذلك يصبح الانسان أقدر على فهم ماتعج به البيئة من مسائل موضوعية واكثر فعالية فى عمله ونشاطه ٠

ومن أجل هذه الاسباب رأت اللجنة من الضرورى أن يصبح العـــلم والتقانه من العناصر الضرورية الاساسية فى كل مشروع تربوى وأن يندرجا فى كل النعاليات التربوية المخصصة للأطفال والشبان والكبار ، لا من أجل مساعدة الفرد على تسخير قوى الطبيعة الانتاجية فحسب ، بل كذلك من أجل السيطرة على القوى الاجتماعية وبذلك يكتسب السيطرة على نفسه ، وعلى أختياراته وافعاله ٠٠٠ واخيرا لابد وان يصبح الانسان متشبعا بالروح العلمية ، لكى ينهض بالعلوم من غير أن يكون عبدا لها ٠

وفى مجال آخر أكدت اللجنة على أن الاقبال الشديد على العلم لايمكن تلبيته اذا لم يقرر المسئولون الاستعانة بالامكانات الهائلة التى توفرها وسائل التقانة البصرية ، على أن يتم ذلك فى الحدود المعقولة ،وبالطرائق الملائمة ٠ ويرجع هذا الاقبال الشديد على العلم الى اطالة مدة الدراسه تدريجيا الى الحد الاقصى من جهة ، والى وضع نظام محكم للتربية المستمرة من جهة أخرى ٠

٩ ـ وفى مجال التعاون الدولى يقول التقرير أنه فى حالة ما اذا تقرر فى الاذهان أنه آن الاوان للقيام بالتجديد فى مجال التربية ، وأن التربية اصبحت اليوم موضوع حوار وجدال ومناقشة ، وأنه أصبح لزاما أن نعيد النظر جميعا فى التربية ككل ، فسوف ندرك حينئذ أننا فى اشد الحاجة اكثر من اى وقت مضى الى التعاون بين الدول ، والى التضامن بين الشعوب والامم ٠ فالحاجة ماسة الى التعاون فى مجال الفكر والعمل بين جميع البلدان : بين البلدان المتقدمة فى حد ذاتها ، وبين الاقطار النامية مع بعضها وبين البلدان المتجاورة على الصعيد الجغرافى ، أو المتقاربة من الناحيـــه اللغوية او الاجتماعية والتعاون ضرورى أيضا بين البلدان والمؤسســات التربوية والثقافية والعلمية على اختلاف درجاتها فى الرقى ، لان مالديها من

خبرة ، وما اكتسبته من تجربة فى ميدان التجديد والتفكير فى مستقبل التربية يعد من التراث العالمى المشترك • ولاشك أن تبادل القيم الثمينة التى تحتوى عليها هذه الذخيرة المشتركة يعتبر اليوم من أوكد الواجبات ومن انجح الوسائل لتحقيق التعاون بين الدول •

١٠ ــ تكامل عناصر التربية والانسان الجديد :

ذهب التقرير الى أن صناعة الانسان فى الاطار التربوى الملائم الذى يتسع مفهومه ليشمل جميع الوظائف التربوية الخارجة عن المدرسة . أى علاقته التربية بالاسرة والمهنة والمدينة والبيئة والنشأة والمجموعات المهنية والطوائف الدينية فهناك علاقة قوية بين هذه الوظائف ووظيفة المدرسة فى اطار التربية الشاملة •

ان جوانب التطور البشرى جميعها مترابطة فيما بينها ، ولا تنفصم عراها ، ولئن كان صحيحا ان وسائل الثقافة ــ وخاصة منها الاجهزة الالكترونية ــ تقوم مقام الانسان فى القيام بالعمليات العقلية الخارقة التى لا يستطيع ان يقوم بها الا اذا حدث له شمول فى خصائصه البيولوجية الفطرية •• اذا كان ذلك صحيحا فانه من الضرورى ان يحقق الانسان الجديد نوعين من التوازن بين امكاناته الفائقة من الفهم والادراك ، وبين ما يجب أن يقابلها من المعينات المتعلقة بالطبع والعاطفة والاخلاق • ومعنى ذلك أن المعرفة ليست وحدها قوام الانسان •• لا ، ولا العمل ايضا بل لابد للانسان، زيادة على المعرفة العمل أن يشعر بأن يعيش فى وئام مع نفسه ومع الآخرين •

ومعنى ذلك أن ضمير الانسان ينبغى ان يؤثر فى مجرى الحياة ، وأن يستمد قوته من المبادىء التى آمن بها الاولون ، ومن المبادىء التى يؤمن بها بنو قومه ، ومن تمسكه بأصالته ومحافظته عليها ، وأخيرا من شعور كل فرد بأنه ينتمى الى البشرية جمعاء ، • وبذلك تحقق لكل فرد ذاتيته بجانبيه : كفرد لا يقبل التجزئة ، وكانسان ينزع الى البشرية جمعاء وإلى التنوع ، مع احتفاظه بهويته • ان عصرنا عصر الانسان المتكامل •

٢ ـ تقرير أمة معرضة للخطر :

فى نصف القرن الاخير حدث بالولايات المتحدة زلزالان كبيران فى

بنية التعليم ، أولهما فى عام ١٩٥٧ عندما أطلق الاتحاد السوفيتى أول قمر صناعى فى الفضاء وبذلك سجلت روسيا تفوقا علميا على أمريكا فى غزو الفضاء مما سبب انزعاجا كبيرا ، وقلقا متزايدا لامريكا وبحث العلماء والمفكرون فى أسباب هذا التفوق وكانت النتيجة التى أسفرت عنها الدراسات تتلخص فى عبارة تصدرت خطابا لرئيس الولايات المتحدة الامريكية ايزنهاور الى الكونجرس الامريكى يقول :

ان مناهج العلوم والرياضيات هى خطوط الدفاع الاولى فى الولايات المتحدة ، وكان ذلك بمثابة اشارة قومية لاعادة النظر فى التعليم من حيث المحتوى ومعرفة التغيرات الجذرية فى مقررات التعليم ، وبصفة خاصة فى الرياضيات والفيزياء والكيمياء — أما الزلزال الثانى فهو تقرير بعنوان « أمة معرضة للخطر » وهو تقرير حول حتمية اصلاح التعليم ، قدم من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق فى التعليم بالولايات المتحدة الامريكية — وقد نظرت اللجنة الى التعليم فى أمريكا من خلال مرآة صادقة ، وانتقدت بشدة البرامج والنظم والادارة التعليمية ودعت الى الهدم والاحلال ، والنقد والاصلاح . وقد لقى هذا التقرير اهتماما غير مسبوق من وسائل الاعلام بقوة تأثيرها فى المواطن الامريكى ، فعرضت محتويات التقرير على الشعب من خلال التليفزيون والصحافة لعدة أسابيع متوالية ، وكان التقرير نداء موجها للامة بأسرها يستنفدها للمناقشة والحوار والدراسة والتحليل لانقاذ أمريكا من خطر نظام تعليمى متدانى الاداء حيث جاءت نتيجة الاختبارات التى عقدت للطلاب الامريكيين مقارنين بطلاب (١٩) دولة صناعية أخرى ان احتل الطلاب الامريكيين المرتبة الاخيرة فجاء هذا التقرير بمثابة صرخة استنفارية موجهة الى رجال المال والاقتصاد والهيئات العلمية والاكاديمية والجمعيات والنقابات المهنية .

ولم يغفل التقرير دور الآباء فوجه لهم نداء خاصا ، وأعطى اعتبارا مميزا للطلاب فشرح لهم مخاطر تدنى مستوى التعليم بالنسبة لمستقبلهم ومستقبل أمتهم ، ومن العبارات التى اشتهر بها التقرير « أنه لو قامت قوة معادية بفرض أداء تعليمى قليل الجودة على الشعب الامريكى لاعتبر ذلك مدعاة للحرب » .

وقد هدف التقرير الى بث عقيدة أساسية في عقل رجال التربية والتعليم ورجال الاعمال والذين يملكون اتخاذ قرارات مؤثرة مؤداها : ان هدف الامتياز والتفوق لم يعد محرك التعليم فى الولايات المتحدة ، وان هناك اتجاها متزايدا نحو التحصيل الاقل جودة وقبوله مستويات متدنية من أداء الطلاب ، وأن هذا الامر يهدد الشعب الامريكى بفقد مكانته عالميا، وتفوقه علميا وصناعيا ، وضياع أسواقه اقتصاديا • وفوق كل ذلك ضعف ثقافته وقيمته وبنائه الاجتماعى وتماسكه •

والتقرير يقع فى ثلاث اقسام : القسم الاول يتناول تدنى مستوى أداء النظام التعليمى ومخاطر ذلك على الولايات المتحدة ، ويلفت النظر الى قيمة الامتياز والتفوق فى منظومة التعليم ، والمجتمع الدائم التعليم وتوافر الادوات اللازمة لاصلاح التعليم ومساندة الشعب للاصلاح التعليمى •

والقسم الثانى يتناول النتائج التى توصلت اليها اللجنة فى مجالات محتوى التعليم ، والتوقعات والوقت المتاح للتعليم والتدريس •

أما القسم الثالث فيشتمل على التوصيات التى تتضمن الجوانب التالية : المحتوى ووسائل تنفيذ التوصيات المتعلقة به ، والتدريس واعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة ، وجعل مهنة التعليم اكثر عطاء واحتراما ، وقيادة الاصلاح التربوى المطلوب وتوفير الدعم المالى لتنفيذ والتوصيات المتعلقة بذلك •

وترجع أهمية هذا التقرير الذى لقى اهتماما بالغا من الدول النامية خاصة ، ودول العالم عامة حيث لفت أنظار من هم فى موقع القرار التربوى الى النظر فى الواقع التربوى المحلى على ضوء المتغيرات الاربعة التى حددها التقرير لتأثيرها البالغ على مستوى التعليم وكفاءته وهى .

ـ محتوى التعليم •

ـ المستويات المتوقعة لاداء الطلاب ، أو مردود التعليم وعائده •

ـ الوقت المتاح للتعليم ، ونصيب الاساسيات والفرعيات من هذا الوقت •

ـ عملية التدريس : معلما وطريقة واعدادا وتدريبا •

٣ ـ التربية في اليابان المعاصرة :

الذين يمتلكون اتخاذ قرارات في شان التعليم في هذا الوطن لا يغفلون باى حال من الاحوال تجربه مميزة لنظام تعليمي متميز في دولة متميزة هي اليابان ٠

فمنذ قرن ونصف من الزمان كانت اليابان مجتمعا اقطاعيا متخلف وفي عام ١٩٤٥ خرجت اليابان من الحرب العالمية الثانية مهزومة مقهورة منذ ان دكت امريكا هيروشيما وناجازاكي بالقنابل الذرية ٠ لقد حدث هذا منذ ٤٥ عاما فقط ٠ وبعد تسليم اليابان دخل الجنرال « ماك آرثر » القائد الامريكي والقائد الاعلى لقوات الحلفاء في اليابان ومعه فريق من اساتذة التربية الامريكيين(٢٧) ٠ اساتذا عكفوا على دراسة أوضاع التربية ومؤسساتها في اليابان، ثم قدموا له مشروعا لتفكيك الروح الوطنية والقضاء على النزعة العسكرية لدى افراد المجتمع الياباني ابتداء من المدارس الابتدائيه. وطبق المشروع الذى عرف بالاصلاحات التربويه بعد الحرب ولكن اليابنيون تبنوا شعار لاحد زعمائهم ينص على ان « تعلم فنون السلام يعد مساويا تماما لتعلم فنون القتال ٠ ومن بين انقاض هيروشيما ونجازاكي خرج العملاق الياباني يصل برأسه على العالم مرة ثانية عندما افرغ مهده وقوته وعزيمته في العلم والتربية والابداع والتقدم باصرار بعد توفير ما كان ينفقه على الحروب ووضعه في قنوات العلم والتربية وفي ايجاز شديد نعرض ماذا فعلت التربية والتعليم والجيد في مجتمع ليس لديه من الموارد غير عقول ابناء وجهودهم ٠

* في حدود ما تملك اليابان من ارض زراعية لاتزيد عن ٦ر٥ مليون هكتار استطاعت ان تصل الى كفاءة الذاتي في احتياجات السكان الذين يزيد عددهم على ١٢٠ مليون نسمة ٠

* تعتبر اليابان اهم دولة في العالم تعمل في مجال الامن الغذائي وفي مقدمته صيد الاسماك ٠

* تنفق اليابان على التربية من ميزانيتها القومية نسبة ١٢٪ ٠

* لايوجد في اليابان فرد واحد امى ٠

* اليوم الدراسى فى اليابان لايقل عن ٧ ساعات والعام الدراسى عن ٥٢٠ يوما .

* اليابان لديها ١٠٠٠ جامعة ومعهد عال يلتحق بها اكثر من ٢ مليون طالب ٤٠٪ من الشباب .

* منتجات اليابان تغمر اسواق العالم من الصناعات الدقيقه من الراديو الترانستور والكفافار والكمبيوتر ولعب الاطفال الى السفن المحيطية وعابرات القارات والسيارات بانواعها وكافة المنتجات الصناعية .

* صنف الطلاب اليابانيون كافضل طلاب العالم فى الرياضيات والعلوم الاساسية .

هذا ما فعلته التربية وهذا مردود التعليم الجيد والنظام الصالح الذى يستهدف التفوق والتميز .

٤ – التعليم الاسلامى :

ولايفوتنا فى هذا المجال مجال التربية واصلاح التعليم وتغير المجتمع ان نغفل جهود بذلت فى مجال اصلاح التعليم عن طريق الافادة من جذور هذه الامة وقيمها الرفيعة ومثلها العليا ونقصد بذلك التربية الاسلامية .

نحو فكر تربوى اسلامى

ان اصطلاح التعليم الاسلامى لم يعد يعنى مجرد تدريس مادة الدين أو تدريس القرآن والسنة والفقه كما كان مفهوما بصفة عامة قبل انعقاد المؤتمر العالمى الاول للتعليم الاسلامى فى عام ١٩٧٧ وبالرغم من أنه لايزال هناك حتى الان بعض المفكرين وبعض الحكومات الاسلامية ممن يستخدمون اصطلاح التعليم الاسلامى بنفس المعنى القديم فان هناك ادراكا متزايدا لمعناه الاكثر شمولا ويبدو ذلك واضحا فى اعلان مكة المكرمة الذى وقعه رؤساء الدول الاسلامية وجاءت فيه العبارات الآتية ونحو تحويل مناهج التعليم وكذلك وسائل الاعلام الى الناحية الاسلامية .

« سادسا » ايمانا منا بمبادىء الاسلام التى تنادى بان طلب العلم فريضة على جميع المسلمين نعلن اننا عازمون على التضامن لنشر التعليم بشكل اوسع والتدعيم المعاهد العلمية حتى يزول الجهل والامية ولاتخاذ

اجراءات تهدف الى تقوية مناهج التعليم الاسلامي وتشجيع البحث والاجتهاد بين العلماء والمفكرين المسلمين في الوقت الذى تتسع فيه دراسات العلوم والتكنولوجيا الحديثة .

اننا نتعهد بتنسيق جهودنا فى مجال التعليم والثقافة حتى تعتمد على مصادرنا الدينية والتقليدية لتوحيد الامة وتدعيم ثقافتها وتقوية تضامنها وتطهير مجتماعاتنا من مظاهر الانحلال والانحراف الخلقى عن طريق تثبيت الفضائل الخلقية التى تقي وتحمى شبابنا من الجهل ومن استغلال حاجة بعض المسلمين المادية لابعادهم عن دينهم وايمانا منا بحاجتنا الى نشر مبادىء الاسلام ومجده الثقافى فى ربوع المجتمعات الاسلامية فى العالم ككل وتأكيد تراثه الفنى وقيمه الروحية وقيمه وقوانينه الاخلاقية التى تؤدى الى التقدم والعدالة والرفاهية فاننا عازمون على التضامن لتوفير الوسائل البشرية والمادية لتحقيق هذه الاهداف .

ونتعهد كذلك ببذل جهود اخرى فى شتى المجالات الثقافية لتحقيق اعادة التقارب فى تفكير المسلمين ولتطهير الفكر الاسلامى من كل ما هو اجنبى او يدعو الى التفرقة ونتعهد فوق ذلك من خلال اطار عمل للتعاون بوضع البرامج المشتركة لتطوير اعلامنا ونظام اخبارنا مسترشدين فى جهودنا بمبادىء وتعاليم الاسلام لكى نتأكد من أن وسائل ونظم الاعلام سوف يكون لها دور فعال فى اصلاح المجتمع بطريقة تساعد على انشاء وقيام نظام اعلامى دولى يتم بالعدالة والحياد والمبادىء الاخلاقيــه حتى تستطيع امتنا ان تعلن على العالم اجمع صفاتها الحقه وان تدحض وتفند حملات الاعلام المنظمة والملجه الى عزل امتنا وتظليلها وتشويهيه صورتها والاساءة الى سمعتها .

ان الفقرات السابقة تشير الى ان المسئولين قد تقبلوا تلك التوصيات التى اصدرها جميع العلماء المسلمين الذين اجتمعوا فى العاصمة المقدسة مكة المكرمة من كل انحاء العالم فى شهر ابريل عام ١٩٧٧ واعادة تعريف التعليم الاسلامى ليعنى تهيم كل فروع المعرفة التى يجب ان تدرس من وجهة النظر الاسلامية .

كما ان الفقرات السابقة تشير ايضا الى ان المسئولين يدركون ان هذا

النوع من التعليم - الرسمي وغير الرسمي - هو الوسيلة الوحيدة المؤكدة لتطهير المجتمع واصلاح الامة وانقاذها من غزو الافكار والمبادىء الاجنبية التي تشيع الفرقة وبهذا نضع امامها كما تجعلها تدرك اهمية معيار القيم الاسلامية ذلك المعيار القائم على فكرة الطبيعة البشرية وعلاقتها بالله سبحانه وتعالى والانسان والطبيعة كما تعلمتها البشرية من الاسلام وبهذا يتعاون رجال التعليم فى تطوير بيانات متكاملة لتطوير المناهج وتأليف الكتب الدراسية والكتب المرشدة للمدرسين ثم اصلاح طرق التدريس .

ولقد أصبح المفكرون المسلمون الان مقتنعين بانه لايمكنهم انقاذ مجتمعهم من الانحلال مالم يستبدلوا الافكار الدينية المستوحاه من القرآن الكريم والسنة بالافكار العلمانية غير الدينية عن الطبيعة والمجتمع وفى نفس الوقت يبينون بوسائل معقولة كيف أنه يمكن لتلك الافكار الدينية ان تخلص المجتمع من قبضة قوى التكنولوجيا المعادية للبشرية وتعين الانسان على استعادة سيطرته على تلك القوة وعلى اعادة توجيهها نحو سلام ورفاهية البشرية وبهذا تدفع الانسان الى تحقيق ذاته من خلال نمو متكامل ومتوازن لشخصيته .

لقد بدا العمل فى هذا الميدان فعلا وافتتح النشاط فى هذا الاتجاه بمجموعة من الكتب تحت اسم سلسلة التعليم الاسلامى ولقد نجحت مؤتمرات عالمية خمسة عقد اولها فى ١٩٧٧ فى مكة المكرمة وثانيها فى عام ١٩٨٠ فى اسلام اباد وثالثها عام ١٩٨١ فى دكه ورابعها عام ١٩٨٢ فى جاكارتا أما الخامسة فقد عقد فى القاهرة تحت رعاية الرئيس محمد حسنى مبارك فى مقر جامعة الدول العربية فى مارس ١٩٨٦ .

لقد نجحت هذه المؤتمرات فى نشر هذه الفكرة على المجال الواسع وجعلت العلماء فى مختلف فروع المعرفة اكثر ادراكا للحاجة الى وضع المفاهيم اذ ادركوا انه لايمكن تأليف كتب دراسية من وجهة النظر الاسلامية كما لايمكن للمدرسين ان يدربوا على التدريس من وجهة النظر الاسلامية مالم تكن وجهة النظر هذه ذات فكره مخطط لها عقليا فى كل فرع من فروع المعرفة .

ان المؤتمرات الخمسة المشار اليها قد جعلت من الوضع ايضا للعلماء والمسلمين في كل انحاء العالم على اى مبادىء اساسية يجب ان تعد المناهج المثالية واى الطرق يجب اشباعها لاعداد مناهج مفصله وكتب دراسية وكتب مساعدة للمدرسين وما هى طريقة التدريس المثالية وكيف يمكن تحقيقها .

لقد ناقش المؤتمر العام الاول للتعليم الاسلامى الذى نظمته جامعة الملك عبد العزيز بجده وبمكة المكرمة وعقد في شهرى مارس وابريل من عام ١٩٧٧ ناقش بنجاح كل مشاكل التعليم الرسمى فى كل فروع المعرفة كما ناقش الانظمة المزدوجة للتعليم السائدة فى الاقطار الاسلامية والتى تنتج مجموعات من الناس تتصارع فيهم العقلية العلمانية مع العقلية الدينية وناقش ايضا العلاقة بين التعليم والمجتمع ومشكلات تعليم المرأة واقتراح الاهداف والغايات من التعليم والنموذج المثالى فى كل فروع المعرفة ووسائل طرق تحقيق هذا المثل الاعلى كما قسم المؤتمر ايضا المعرفة الى نوعين :

معرفة منزله ، معرفة مكتسبة وبهذا فان هناك مبدا قد وضع لتكوين المنهج المثالى .

تخطيط المناهج :

لقد تم تخطيط المنهج النموذجى فى المؤتمر العالمى الثانى للتعليم الاسلامى الذى عقد فى شهر مارس ١٩٨٠ فى مدينة اسلام اباد فى باكستان وقامت بتنظيم جامعة القائد الاعظم بالتعاون مع جامعة الملك عبد العزيز بجده حيث جرى التخطيط لمنهج المرحلة الابتدائية بشىء من التفصيل بالرغم من ان التركيز قد انصب اساسا على الاهداف الاكاديمية والسلوكية .

تطوير الكتب الدراسية :

اما فى المؤتمر العلمى الثالث للتعليم الاسلامى الذى نظمه وعقد فى شهر مارس ١٩٨١ معهد التعليم والبحوث الاسلامية التى اقامته حكومة

بنجلاديش بناء على طلب جامعة الملك عبد العزيز بجده فقد تمت مناقشة مشكلات اعداد الكتب المدرسية التى يتوقع ان تعدها الجهات التعليمية المسئولة عندما تود تطبيق هذا المنهج المثالى .

طرق التدريس :

لقد كان الهدف الاساسى للمؤتمر العالمى الرابع للتعليم الاسلامى الذى انعقد فى مدينة جاكارتا فى أغسطس عام ١٩٨٢ وتشير التوصيات التى اسفر عنها هذا المؤتمر الى العلاقات المتشابكة التى تربط بين صياغة المفاهيم من وجهة النظر الاسلامية وبين انتاج الكتب الدراسية وطرق التدريس ولقد تبين بصورة جلية ان اتجاها موحدا شاملا هو امر ضرورى بالرغم من ان كل علم يجب ان يدرس بناء على التخطيط الصحيح .

تقويم المؤتمرات الاربعة الاولى :

لقد كان هذا المؤتمر العالمى الخاص للتعليم الاسلامى الذى عقد بالقاهرة هو تقويم المؤتمرات الاربعة ودراسة التوصيات التى صدرت عنها وتحليل التقارير التى صدرت من الدول الاسلامية عن مدى ما احرزه من تقدم فى مجال التعليم الاسلامى ومدى الاستفادة من المؤتمرات الاربعة وتبين الايجابيات والسلبيات التى ظهرت من التطبيق وعلى أى حال فهناك آمال عريضة فى ان الوعى الكامل قد تولد وان حركة التعليم الاسلامى قد قامت بالفعل ولقد انتشرت فعلا البذور بشكل عرضى ويمكننا ان نتوجه الى الله سبحانه وتعالى بالدعاء والامل مطمئنين الى انه بالرغم من ان الفوضى لاتزال سائدة فى معظم اقطار العالم الاسلامى وبالرغم من ان الفلسفات الاجنبية الدينية تستبد وتسيطر على بعض شبابنا وفتياتنا من اللامعين واللامعات ومن الذين لم يتمكنوا حتى الان من التفكير فى الطريقة التى يمكن ان يواجه بها الاسلام تحديات الحياة الحديثة ويقدم حلا أفضل من أى فلسفة فكرية اخرى . والفكر التربوى العربى الاسلامى .

ولايفوتنا ونحن نعدد فايجاز جهود مذكورة من اجل اصلاح التعليم وتطويره والنهوض به على المستوى العالمى ان نذكر بالتقدير جهدا بارزا للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالمشاركة مع مكتب التربية

العربى لدول الخليج والمجتمع الملكى لبحوث الحضارة الاسلامية مؤسسة ال البيت فقد شغل بال هذه المنظمات الثلاث عدم وجود مرجع عربى شامل موسع لتاريخ التربية العربية والاسلامية حتى يكون هناك اتصال معرفى بين الجذور والفروع وبين الاصالة والحداثة فان ابنائنا فى كليات التربية ومعاهدها مايزالون يدرسون تاريخ التربية كما تصوره الاوربيون الذين يظهرون فى صورة مبدعى هذا العلم ومنشئى هذا الفن وان تعرضت الدراسات للتربية الاسلامية فانها تعرض فى غير منهج تتبعى ولامتكامل فهناك عرض لبعض النظريات او دراسة لشخصية تربوية حديثة عن تاريخ مؤسسة علمية ٠

ومواجهة لهذا النقص كان لابد من وضع مرجع تأليفى متكامل يتناول فى منهجيه اصول التربية العربية والاسلامية وتطورها : فلسفة واتجاهات ومؤسسات وممارسات ليكون عونا للدارسين بعامة والمتخصصين فى مجال التربية خاصة في الوطن العربى وليكون مدخلا الى العالم الخارجى بعد ترجمته ادماجا لتاريخ التربية العربية والاسلامية فى التاريخ العام للتربية انصافا لذلك الفكر العربى المبدع وابرازا لما قدم من اسهامات اساسيه فى هذا المجال ٠

فكان ثمرة هذا الجهد العلمى المشترك اصدار كتاب مرجع باسم الفكر التربوى العربى الاسلامى الذى صدر اواخر عام ١٩٨٧ وشارك فيه نخبه من صفوة الاساتذة الخبراء والمتخصصين ٠

وقد جاء هذا المرجع فى اربع اقسام رئيسية :

* يقوم القسم الاول على دراسة اصول التربية العربية الاسلاميه ومبادئها ويعنى بالاسس التى بنيت عليها ٠

هذه التربية وفق الترتيب المتعارف عليه ٠

* اما القسم الثانى فانه يعالج المؤسسات التربوية وانواعها ومستوياتها وممارسات التربوية وطبقات المعلمين ومستوياتهم وتخصصاتهم

وظروفهم الاجتماعية والعلمية . كما يتعرض للمتعلمين وواجباتهم الى جانب المناهج الدراسية المختلفة كما يتناول كذلك التقويم وانواعه والشهادات الدراسية .

* ويتخصص القسم الثالث من المرجع بالافكار التربوية لكبار المربين والفلاسفة وعلماء الاخلاق والفقهاء والادباء والمؤرخين وغيرهم وقد اختير منهم حوالى خمسون عالما من الاعلام على امتداد الفكر العربى الاسلامى وكان لهم اسهامات فى صور مختلفة وفى مستويات متعددة فى مسيرة التربية العربية الاسلامية .

* ويأتى القسم الرابع فيتعرض لدراسة التربية قبل الاسلام وبعده مرتبه ترتيبا زمنيا فيتناول التربية قبل الاسلام وفى عصر الرسالة والراشدين وبين أواسط القرن الاول الهجرى الى اوئل القرن الرابع والتعليم فى الحجاز فى العصرين الاموى والعباسى الاول ثم يدرس جامعة الازهر والتعليم فى المغرب وفى كل الاقاليم الاسلامية والتعليم لدى الاتجاهات الفكرية الاسلامية المختلفة .

ويعتبر هذا الكتاب بحق مرجعا اساسيا لمسيرة التربية العربية الاسلامية ولتاريخها .

المجلات التربوية

للاستاذ حسن محمد عبد الشافى
المدير العام للمكتبات المدرسية

تتعدد مصادر المعلومات التربوية مثل غيرها من مصادر المعلومات فى المجالات الاجتماعية الاخرى ، وتظهر فى اكثر من شكل أو نوعية من أشكال المواد . وهناك اتفاق بين علماء المكتبات والمعلومات ، وغيرهم من المهتمين بوسائل الاتصال ، على أنه يمكن اتباع اكثر من طريقة لتقسيم أنواع مصادر المعلومات المختلفة ، منها ما يعتمد على الطريقة التى أعدت أو نشرت أو أنتجت بها : مطبوعة او غير مطبوعة . ومنها ما يعتمد على كونها وثائقية أم غير وثائقية ، مع تقسيم المصادر الوثائقية الى ثلاثة أنواع متدرجة حسب أهميتها : أولية ، وثانوية ، ودرجة ثالثة (١) كما يفضل بعضهم استخدام مصطلح « أوعية المعلومات » باعتبار أن المصطلح الاول أكثر دقة فى الدلالة على المصادر الوثائقية التى يتوافر لها شكل مادى يمكن حصره وضبطه ببليوجرافيا (٢) .

والمجلات من أوعية المعلومات التقليدية الهامة ، وتعنى « المطبوعات التى تصدر على فترات محددة أو غير محددة (منتظمة أو غير منتظمة) ولها عنوان واحد ينتظم فى جميع حلقاتها (أو أعدادها) ويشترك فى تحريرها العديد من الكتاب ويقصد بها أن تصدر الى مالانهاية (٣) ، ولذلك أطلق عليها أيضا مصطلح (الدوريات) .

ويفضل الباحث استخدام مصطلح «مجلة» «Journal» عن استخدام مصطلح « دورية : "Periodical" » حيث ان المصطلح الاول بدأ فى الآونة الاخيرة ، خاصة بين المكتبيين والعاملين فى مجال المعلومات كما يستخدم الان على نطاق واسع للتعبير عن الدوريات المتخصصة (٤) . ويؤيد هذا الرأى ما اتفق عليه عشرون محررا لمجلات متخصصة فى التربية خلال المؤتمر العالمى السادس للتربية المقارنة الذى عقد فى ريودى جانيرو بالبرازيل فى المدة من ٦ الى ١٠ يوليو ١٩٨٧ . وقدمت خلاله عدة دراسات

تم نشرها فى مجلة التربية الهندية «Journal cf Indian Educati‹n» وقام بعرض هذه الدراسات ، وحصيلة المناقشات والآراء التى تمـــت بشأنها فيليب ألبتاخ «Philip G. Altbach» (٥) عرضا توليفيا فى مقالة « البعد الدولى للمجلات المتخصصة » (٦) ومن أهم الآراء التى أوردها فى المقال أن « المجلة المتخصصة هى الأداة الأولى لتوصيل المعارف فى معظم الحقول والميادين » وأنه « على الرغم من ظهور قواعد البيانات والبطاقات المصغرة ، تبقى المجلة المتخصصة التقليدية فى قلب نظام الاتصـــال العلمى » .

ويمكن تصنيف المجلات المتخصصة الى مجموعتين ، أولاهما : مجلات الصفوة ويقصد بها المجلات الموجهة الى الصفوة ، أو النخبة المتخصصة تخصصا أكاديميا عاليا ، وهى مجلات الدرجة الاولى من التخصص بمعناه العلمى الدقيق ، وثانيهما : المجلات المهنية التطبيقية الموجهة الى المهنيين بصفة عامة ، وتفى باحتياجاتهم فى نطاق المهنة التى ينتمون اليها - و« تركز على جوانب وشروح وتطوير وتنمية أعمالهم بصفتهم اصحاب مهنة من المهن ، كما تتناول الجديد المتصل بهـــــذه المهنة من حيث اللوائح والاصدارات والتعليمات والمستحدثات وجوانب التدريب والانتـــاج والسلامة المختلفة ، فضلا عن المؤتمرات والدورات واللقاءات التى تنعقد متصلة بأصحاب هذه المهنة ، أو بالمهنة ذاتها » (٧) وأبرز مثال على هذا النوع مجلة (الرائد) التى كانت تصدرها نقابة المهن التعليمية .

ويمكن القول دون تجاوز أو مبالغة ، أن المجلات المتخصصة ... العمود الفقرى لمجموعات البحث فى المكتبات ومراكز المعلومات ... عن غيرها من مصادر المعلومات الاولية فى أنه من السهل ... ببليوجرافيا والوصول الى ما بها من خلال الادلة الببليوجرافية ... ونشرات المستخلصات » (٨) .

(أ) المجلات التربوية فى مصر :

المجلات التربوية لها أهمية بالغة للعاملين فى الحقـــل ... باختلاف مستوياتهم ومواقعهم بدءا بالمعلم الذى يقع عليه ...

الفعلية للعملية التعليمية فى أصغر خلايا النظام التعليمى ، وهى المدرسة وانتهاء بواضعى السياسات والاستراتيجيات ، وصانعى ومتخذى القرارات الذين يمثلون قمة النظام التعليمى . ويحدد اميل فهمى أهداف المجلات التربوية فى مصر كما يلى :

- تشجيع الاهداف القومية المصرية العليا بين أفراد المهنة .
- تساعد المعلمين على اقامة فلسفة جديدة لمهنة التعليم فى ضوء هذه الاهداف القومية .
- توضح الطرق والوسائل التى يمكن بها تحقيق هذه الفسلفه -
- تعين المعلم على تأدية رسالته القومية (٩) .

ومن الملاحظ أن هذه الاهداف ينقصها الكثير من التحديد ، حيث انها أهداف تتصف بالعمومية . كما انها تركزت على الجانب القومى دون غيره من الجوانب . وعلى ذلك يمكن للباحث أن يضيف اليها ما يجعلها أكثر تحديدا وشمولا لجوانب الاعلام التربوى والمعلومات التربوية بمعناها الواسع ، والتى لاغنى عنها للعاملين فى الحقل التربوى ، خاصة فى هذا العصر الملىء بالمتغيرات الكثيرة والمتلاحقة ، والذى يحتم الانفتاح على العالم الخارجى ، والحصول على معلومات تربوية من خارج التنظيم الاجتماعى . وتطبيقا لذلك يمكن اضافة الاهداف التالية :

- الاعلام بالمتغيرات المحلية والدولية فى ميدان التربية والتعليم وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على العملية التعليمية .
- عرض وتبادل ومناقشة القضايا والآراء ووجهات النظر المختلفة فيما يختص بالسياسة والاستراتيجية وبالعملية التعليمية ذاتها .
- عرض نتائج البحوث والدراسات التربوية .
- الاعلام بالمستحدثات والتجارب التربوية التى تمت على المستويين المحلى والعالمى .
- تكوين رأى عام بين العاملين فى الحقل التربوى لمؤازة ودعم الاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة .
- زيادة التفاعل بين العاملين فى الحقل التربوى وبين فئات المجتمع

وعلى الرغم من أن النظام التعليمي المصرى قد نشأ وتكون وتطور منذ قرنين من الزمان (بدأ عام ١٨٠٥) الا أن المجـلات التربوية المصرية لم تواكب النظام الا منذ فترة قصيرة نسبيا من الزمن ، حقيقة أصدرت نظارة المعارف مجلة « روضة المدارس » فى ابريل عام ١٨٧٠ تحت اشراف رفاعة الطهطاوى رئيس قلم الترجمة بالنظارة عندما كان على باشا مبارك ناظرا للمعارف ، الا أن هذه المجلة تعد مجلة طلابية على نمط المجلات المدرسية فى الوقت الحاضر ٠

ويعتبر عام ١٩٢٨ البداية الحقيقة لنشأة المجلات التربوية فى مصر، حيث صدرت مجلة التربية الحديثة ٠٠ وبعد ما يقرب من عشرين عاما توالى صدور المجلات التى يمكن حصرها فيما يلى :

١ ـ **مجلة التربية الحديثة** ، وبدأت فى الصدور فى يناير عام ١٩٢٨ عن قسم التربية بالجامعة الامريكية بالقاهرة ، وتوالى صدورها بواقـــع اربعة أعداد سنوية ، حتى توقفت فى أغسطس ١٩٧٣ ٠ ولقد قام المركز القومى للبحوث التربوية بتوثيق المقالات التى نشرت بها منذ بدء صدورها وحتى تاريخ توقفها فى الفهرس الموضوعى لمجلة التربية الحديثة ، الذى أصدره المركز ٠

٢ ـ **صحيفة التربية** : وهى مجلة تربوية متخصصة بدأت فى الصدور فى أغسطس عام ١٩٤٨ عن رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ، بواقع أربعة أعداد فى السنة ، ومازالت توالى الصدور وتهتم بنشر المقالات والبحوث وملخصات الرسائل التربوية الجامعية ٠ وقام المركز القومى للبحوث التربوية بتوثيق المقالات المنشورة بها حتى عام ١٩٨٠ فى « الكشاف الموضوعى لصحيفة التربية » ٠

٣ ـ **مجلة الرائد** : وهى مجلة تربوية ثقافية كانت تصدرها نقابة المهن التعليمية منذ فبراير عام ١٩٥٦ على أنها « مجلة المعلمين تعبر عن آرائهم وكـانت تصــدر شــهريا منذ صـــدورها حتى عــام ١٩٧٢ ، حيث تقلص عدد مرات صدورها الى أربع مرات فى السنة فقط، ولقـــد أظهرت بعض الدراسات أنها يشوبها القصور من حيث عدم انتظـــام

صدورها ، والصلة بينها وبين المعلمين تكاد تكون منقطعة ، ولاتنشر غالبا ما يهم المعلمين ، ولاتمنح المعلمين الفرص للكتابة فيها (١٠) .

٤ - **دراسات تربوية** : وهى كتاب غير دورى للدراسات والبحوث التربوية والنفسية تصدر فى مجلدات مكونة من عدة أجزاء . وليس لها تاريخ ثابت فى الصدور وصدر الجزء الاول منها فى نوفمبر عام ١٩٨٥ ، وتقوم باصدارها رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، ويخضع النشر فيها لقواعد صارمة للارتفاع بالمستوى العلمى لما ينشر بها ، وهى لهذا لاتنشر البحوث والدراسات الا بعد تحكيمها علميا بواسطة لجنة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ، وتعد مثالا واضحا لمجلات النخبة كما سبق تحديدها .

٥ - **مجلة التربية والتعليم** : وتصدرها وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، وهى بهذا مجلة حكومية تهدف الى زيادة فعالية العملية التعليمية ، وذلك من خلال :

- توثيق كافة أنشطة العمل بالقطاعات المختلفة بالوزارة فى ضوء مسيرة التطوير .
- ايجاد قنوات اتصال جديدة بين فكر العاملين بالاجهزة المختلفة بالوزارة على المستويين المركزى والمحلى ، وكذلك الرأسى والافقى .
- تنوير الرأى العام بسياسة واستراتيجية وانجازات تطوير التعليم (١١) .

وهى مجلة شهرية توثيقية اعلامية تصدر فى اطار الاعلام التربوى الذى تتطلبه سياسة واستراتيجية تطوير التعليم ، وتصدر الآن كل ثلاثة شهور بصفة مؤقتة ، وصدر منها حتى الان خمسة أعداد ، فى نوفمبر ١٩٨٩، ومارس، ويونيه، ونوفمبر عام ١٩٩٠، ومارس ١٩٩١ على التوالى .

٦ - مجلة العلوم الحديثة : وتصدر عن جمعية مدرسى العلوم بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس بواقع اربع مرات فى السنة .

٧ - مجلة الرياضيات : وتصدر عن رابطة مدرسى الرياضيات وتصدر بواقع أربع مرات فى السنة .

٨ - مجلة البحث التربوى : ويصدرها المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بصفة غير دورية لنشر البحوث والدراسات التربوية التى تهدف الى تحسين العملية التعليمية ، وتكون عونا للعاملين فى مجال التربية فى تحقيق الاهداف المنشودة ، وتخضع البحوث والدراسات التى تنشر بها للتحكيم بواسطة لجنة من أساتذة التربية ، وصدر العدد الاول منها فى سبتمبر عام ١٩٨٨ .

وبالاضافة الى هذه المجلات التربوية الخالصة ، هناك عدد من المجلات تتناول موضوعات وثيقة الصلة بالتربية وعلومها ويمكن ذكر المجلتين التاليتين كنموذج لها :

١ - صحيفة المكتبة : وتصدرها جمعية المكتبات المدرسية بالقاهرة منذ عام ١٩٦٩ ، وتعنى بشئون الخدمة المكتبية والتربية ، ومازالت توالى الصدور بواقع ثلاثة أعداد فى السنة ، وقد قام محمد فتحى عبد الهادى بتوثيق مقالاتها على فترات دورية (كل خمس سنوات) ، كما كشف مقالاتها ضمن الادلة الببليوجرافية التى أعدها لحصر الانتاج الفكرى العربى فى مجال المعلومات ، الذى بدأه بالدليل الببليوجرافى للانتاج الفكرى العربى فى مجال المعلومات والتوثيق الذى حصر هذا الانتاج منذ أوائل القرن العشرين وحتى أوائل عام ١٩٧٦ ، ثم الدليل الببليوجرافى للانتاج الفكرى العربى فى مجال المعلومات (١٩٧٦ - ١٩٨٠) . واخيرا الانتاج الفكرى العربى فى مجال المكتبات والمعلومات فى عشر سنوات (١٩٧٦ - ١٩٨٥) .

كما قام المركز القومى للبحوث التربوية باعداد كشاف موضوعى لمقالات المجلة منذ بدء صدورها عام ١٩٦٩ وحتى عام ١٩٨٣ .

٢ - مجلة علم النفس : وهى مجلة فصلية تصدرها الهيئة العامة للكتاب منذ يناير ١٩٨٧ ، وتخضع المادة المنشورة بها للتحكيم بواسطة محكمين متخصصين لتقرير الصلاحية للنشر .

(ب) المجلات التربوية العالمية :

فى الوقت الذى تحرص فيه كل دولة من دول العالم على اصدار مجلات متخصصة فى المجالات كافة ، فان التربية تحظى بنصيب كبير منها ، حيث أنها من أكثر المجالات تأثرا وتأثيرا بالمجتمعات التى تنتمى اليها . ولكن المجلات التى تصدر فى دول العالم الثالث تعد مجلات محلية محدودة التوزيع والانتشار وليس لها تأثير ، فى الأغلب الاعم ، خارج حدودها ، ولذلك فانها تخرج عن صفة العالمية بحكم اللغات التى تنشر بها والشهرة المحدودة للمشاركين فى اعداد بحوثها ومقالاتها ، وكثيرا ما تعتمد هذه المجلات على ترجمات لما ينشر فى المجلات العالمية من بحوث ودراسات .

وهناك نوع من المجلات يقف فى مرحلة وسطى بين المحلية والعالمية، ويقصد بها المجلات الاقليمية التى تصدر عن منظمات تربوية اقليمية تضم عددا من الدول على أساس جغرافى أو قومى ، وعلى مستوى الوطن العربى تصدر المنظمات الاقليمية للتربية عددا من المجلات التربوية يمكن حصرها فيما يلى :

- **مجلة التربية الجديدة :** ويصدرها مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية منذ عام ١٩٧٦ بواقع ثلاث مرات فى السنة ، وتعالج شؤن التخطيط والتجديد التربوى .

المجلة العربية للبحوث التربوية : وهى مجلة نصف سنوية تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم منذ عام ١٩٨٠

- **رسالة الخليج العربى :** وهى مجلة فصلية تعنى بالدراسات التربوية والثقافية العامة ويصدرها مكتب التربية العربى لدول الخليج منذ عام ١٩٨٢

أما المجلات العالمية فهى المجلات التى تتوافر لها شهرة عالمية ، و يحرص على الاطلاع عليها صفوة المفكرين التربويين فى بلاد العالم المختلفة ،ويحدد البتاخ المقصود بالمجلة العالمية المتخصصة بأنها « المجلات التى تنشر فى البلدان الصناعية الكبرى ، وفى أهم لغات العالم (الانجليزية ،والفرنسية

وبخاصة الاسبانية) » ، ويضيف بأن « المجلات الصادرة باللغة الانجليزية وهى اللغة الدولية الاساسية فى مجال الاتصال العلمي ، تمثل نصف المجلات المتخصصة الصادرة فى العالم • كما انه يلاحظ ان جميع المجلات ذات الانتشار العالمى فى مجال التربية المقارنة والتربية الدولية تصدر بالانجليزية » (١٢)

وبفضل ما تتصف به المجلات العالمية المتخصصة فى التربية من شهرة علمية ، فان لها أهميتها الفائقة للمشتغلين بالتربية والتعليم فى جميع بلاد العالم على اختلاف تصنيفها •

وتقوم منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بنشر عدد من المجلات التربوية بعدة لغات من بينها اللغة العربية • مثل مجلة (مستقبليات) التى كانت تصدر من قبل بعنوان « مستقبل التربية » •

الهوامش

١ — انظر : محمد فتحى عبد الهادى · مقدمة فى علم المعلومات — القاهرة : مكتبة غريب ، ١٩٨٤ — ص ٧٩ — ١٩٢ ·

٢ — حشمت قاسم ، مصادر المعلومات وتنمية مقتنيات المكتبات ؛ ط٢ مزيدة ومنقحة — القاهرة : مكتبة غريب ، ١٩٨٨ — ص ١٩ ·

٣ — شعبان عبد العزيز خليفة ، الدوريات فى المكتبات ومراكز المعلومات · القاهرة : العربى للنشر والتوزيع ، ١٩٧٧ — ص ٥٢

٤ — حشمت قاسم ، مصدر سابق ، ص ٧٤ ·

Comparative Education Review

٥ — مدير مركز التربية المقارنة بجامعة الدولة بنيويورك ، ويعمل كأستاذ وكرئيس تحرير مجلة التربية المقارنة ·

٦ — ألبتاخ ، فيليب غ ، « البعد الدولى للمجلات المتخصصة » — مستقبليات : مجلة التربية الفصلية — مج ١٨ ، ع٢ (١٩٨٨) — ص ٢٨١ — ٢٩١ ·

٧ — محمود أدهم ، فى عالم المجلة — القاهرة : محمود ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٠ —

٨ — محمد فتحى عبد الهادى ، مصدر سابق ، ص ٨٧ ·

٩ — أميل فهمى ، الاتصال التربوى : دراسة ميدانية — القاهرة : مكتبة الانجلوا المصرية ، ١٩٧٦ — ص ٩ ، ٤٠ ·

١٠ — مصطفى رجب : « مجلة الرائد كما يراها معلمو محافظة سوهاج : دراسة ميدانية » — فى : الاعلام التربوى فى مصر : واقعه ومشكلاته ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٩ — ص ١٤٩ — ١٨٧ ·

١١ — خطاب وزير التعليم الى رئيس المجلس الاعلى للصحافة بتاريخ ١٩٨٩/٩/١٩ بشأن التصريح باصدار مجلة التربية والتعليم ·

١٢ — ألتباخ ، فيليب غ ، مصدر سابق ٩

التدريب وتنمية الموارد البشرية في مواقع العمل والإنتاج

للدكتور يوسف خليل يوسف
وكيل وزارة التربية والتعليم الاسبق

المفهوم العام للتدريب :

التدريب بصفة عامة عملية يراد بها احداث آثار معينة فى الفرد أو فى مجموعة من البشر ، ويمكن عن طريقها مساعدتهم ليكونوا اكثر كفاءة ومقدرة سواء فى أداء أعمالهم الحالية أو التى ينتظر مستقبلا القيام بها، وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة ، وباكتساب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة • فالتدريب اذن يطلق عليه مجموعة الفرص المنتظمه الموجهة لتحقيق المزيد من النمو المهنى للقوى العاملة (١) •

ويعرف الدكتور نبيل عامر التدريب بأنه « العملية المقصودة التى تهيىء وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية فى اعمالهم الحاضرة والمستقبلية ، أو هو النشاط المستمر لتزويد الفرد "الخبرات والمهارات والاتجاهات التى تجعله صالحا لمزاولة عمل ما (٢).

ويقرر زكى بدوى فى معجم المصطلحات العلوم الادارية أن التدريب هـــو :

« مجموع التغيرات المطلوب احداثها فى الفرد من ناحية ، معلوماته، وخبراته ، وطرق العمل التى يستخدمها ومعــدلات أدائه وســـلوكه واتجاهاته » (٣) •

---

(١) سعد مرسى أحمد وآخرون « مشروع مسح الحاجات التدريبية الحالية والمتوقعة اللازمة لتنمية منطقة قناة السويس • التقرير الاول من المشروع ، اكتوبر ١٩٨٤ ص ٩

(٢) نبيل احمد عامر صبيح : دراسات فى اعداد وتدريب المعلمين • الانجلو المصرية ، طبعة اولى ١٩٨١ — ص ٩ ، ص ١٠

(٣) د• احمد زكى بدوى : معجم المصطلحات العلوم الادارية • دار الكتاب المصرى ، القاهرة-١٩٨٤ ، ص ٩ •

- يتضمن عدة عمليات توجه الافراد فكريا ومهاريا وسلوكيا .
- يعنى الاتقان والدقة ، والسرعة فى الاداء لعمل معين .
- يؤكد على مبدأ التربية باستمرار الحياة .
- يعنى الاهتمام برفع كفاءة القوى البشرية بما تتضمنه من ثروة ، هى الطريق لاستثمار الموارد والثروات الطبيعية .
- يتطلب التدريب تحديد المتطلبات والاحتياجات التدريبية مسبقاً بطريقة علمية لكى يتحقق الهدف من التدريب بدون هدر فى الوقت أو الجهد او التكاليف وتعالج فيما يلى موضوع التدريب المهنى من حيث مفهومه ، ومستوياته وأنواعه ، وأنماطه .

مفهوم التدريب المهنى :

يعرف التدريب المهنى فى معجم العمل Labour Dictionary بأنه : « اعداد الافراد للقيام بأعمال أو مهن معينة » وقد يقوم به أصحاب الاعمال أو النقابات العمالية أو المدارس العامة أو الخاصة أو المعاهد أو الكليات أو هيئة من هذه الجهات جميعها متعاونة .

وبمعنى أوسع فانه يغطى جميع البرامج والمعارف التى تعنى مختلف فئات العمال سواء أكانوا عمال انتاج أو فنيين أو اخصائيين (٤)

وفى مجموعة التوصيات الدولية تضع منظمة العمل الدولية « التدريب المهنى » على النحو التالى (٥) .

يقصد باصطلاح التدريب المهنى أى شكل من أشكال التدريب لغرض الاستخدام ، والذى يمكن به اكتساب أو تنمية معرفة ، أو مهارة مهنية ، أو اشرافية سواء أجرى التدريب داخل المؤسسة أو خارجها ، ويشمل أيضا اعادة التدريب المهنى اى شكل من أشكال التدريب لغرض الاستخدام .

---

1. Casselman, Labour Dictionary, U.Y., 1949 PP. 205 - 206.

(٥) جامعة الدول العربية ، الامانة العامة ، ادارة الشئون الاجتماعية والعمل ، مجموعة توصيات العمل الدولية (من ١ ـ ١١٩) (توصية رقم (٨٨) الخاصة بالتدريب المهنى « للبالغين» لسنة ١٩٥٠ ، طبعت بالاشتراك مع مكتب العمل الدولى ١٩٦٤ .

وفي التقرير النهائي وتوصيات حلقة التدريب المهني التي عقدتهـا المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٢) يعـــرف التدريب المهني بأنه : (٦)

أي نوع من التدريب يهدف الى اعداد الفرد او اعادة تدريبه ليرتقي في أي نوع من مجالات النشاط الاقتصادي ، سواء كان هذا ، التدريب العام او الفني أو المهني ٠

ويشمل التدريب الافراد الجدد والذين يمارسون العمل بالفعل ، والفنيين ، وبالنسبة لتدريب العمال قد يكون الغرض منه أعداد العمال المهرة او العمال متوسطي المهارة أو رفع مستوى مهارة العاملين أو لتحويل بعض العمال من مهنة الى أخرى لضرورة اقتصادية ٠

ويعني التدريب كما ورد في وثائق وزارة القوى العاملة والتدريب بأنه : (٧)

« عملية اكساب الفرد المهارات والمعارف اللازمة للقيام بعمل بمستوى معين من المهارة بما يؤهله للالتحاق بعمل ملائم ، او يرفع من قدراته في مجال العمل بما يتيح له فرص الترقي ٠٠ والتدريب يؤدي بطبيعته اداء تم بنجاح الى رفع الكفاية الانتاجية » ٠

وتعني التعاريف السابقة للتدريب المهني ما يأتي :

١ ـ ان التدريب المهني يتضمن الانشطة التي تستهدف أساساً تزويد المتدرب بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمه للعمل في مهنـــة معينه في أي من مجالات الاقتصادي والخدمات ٠

٢ ـ ان التدريب المهني مبني على فكرة ان ما يتعلمه الفرد من طـرف.

(٦) جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ادارة التربية ، التقرير النهائي وتوصيات حلقه التدريب المهني في البلاد العربية ، بغداد ١٣ ـ ١٨/١١/١٩٧٢ ـ القاهرة ١٩٧٣ ص ١٨٤ ٠

(٧) وزارة القوى العاملة والتدريب ، الادارة المركزية لتنمية القوى العاملة « حصر الامكانيات التدريبية في التدريب المهني » ـ القاهرة عام ١٩٨٤/١٩٨٥ ٠

العمل والمعرفة وما يكتسبه من مهارات ، قابل للاستخدام فى المستقبل ويساعده فى مواجهة المواقف الجديدة فى عالم العمل والانتاج ٠

٣ - أن الهدف النهائى من التدريب المهنى أن يتمكن المتدرب من استعمال ما اكتسب من معلومات ، وما تعلمه من مهارات فى مهنة عمل جديد ، أو الارتفاع بمستوى مهاراتهم فى عمل يشغله بالفعل بما تنعكس آثاره ايجابيا على تحسين انتاجية قوة العمل ، وبالتالى زيادة معدلات الانتاج للمجتمع ٠

٤ - أن التدريب المهنى يشمل مختلف الفئات العاملة فى هيكل العمالة سواء كانوا عمال انتاج أو مشرفين أو فنيين أو اخصائيين ٠

٦ - أن التدريب المهنى قد يتم داخل مؤسسات العمل والانتاج ٠ وقد يتم التدريب داخل اسوار المدارس الفنية أو المعاهد والكليات التكنولوجية او فى مراكز متخصصة تنشأ لهذا الغرض ، وذلك كله وفق مستويات المتدربين ٠

مستويات وأنواع التدريب المهنى :

اذا كان التدريب المهنى يشمل جميع الفئات التى تمارس العمل فى هيكل العمالة ، فانه يتعين اولا تحديد وتعريف مستويات العمالة ، ثم تقتصى النظم المتاحة لتدريب هذه المستويات ٠٠

وفى هذا المجال تأخذ بالتعريفات الآتية التى اوصت بها لجنة وضع تصور برؤيا جديدة للتعليم الفنى » (٨) ٠

(١) المستوى القيادى : ويندرج تحته كل من : المهندس والتكنولوجى (التطبيقى) :

- **المهندس** : Engineer

وهو الشخص القادر نتيجة تعليمه وتدريبه على التطبيق الابتكارى

---

(٨) وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع جامعة عين شمس : لجنة لجنة وضع تصوير برؤيا جديدة للتعليم الفنى « تقرير بالمبادىء »مستويات العمالة وتعريفها - يناير ١٩٨٥ ص ٤ ، ص ٥ ٠

لمبادىء العلوم الاساسية في مجالات التخطيط والتصميم والانتاج والتشغيل حسب تخصصه ·

— التكنولوجى (التطبيقى) Technologist

هو الشخص القادر نتيجة لتعليمة وتدريبه ، على متابعة تنفيذ الاعمال الهندسية وتطويرها تحت الظروف المختلفة ، ويتم اعداده لتطبيق مبادىء العلوم الهندسية فى مجال الانتاج والتنفيذ ، وتطوير أساليب الانتاج ، ويتميز عمله بالابتكار ، مستواه مواز لمستوى المهندس ·

ويتكون المستوى القيادى من مهندسين وتكونولوجيين (تطبيقيين) من خريجى الكليات الجامعية والمعاهد العاليــــة التكنولوجية ، وما فى مستواها ·

(٢) المستوى الاشرافى : ويندرج تحته :

— الفنى Technician وهو الشخص الذى يستطيع القيام بالاعمال غير المتكررة التى تتسم بالتفكير لايجاد حلول لمشكلات فى مجال محدود مثل :

- تحديد العطل والاصلاح والضبط والمعايرة طبقا للمواصفات ·
- تنفيذ برامج الصيانة أو الاشراف على بعض أعمال الانشاءات ·
- مراقبة جودة الانتاج ·

وأفراد هذه المجموعة من الفنيين تمثل فئة حيوية وهامة جــــدا حيث يتوقف على تواجدها وتدريبها مستقبل التنمية الانتاجية عامـــة والتنمية الصناعية خاصة ·

ويتكون المستوى الاشرافى من الفنيين من خريجى معاهد اعداد الفنيين أو الكليات الفنية المتوسطة «Junior colleges»

(٣) المستوى الادائى : ويندرج تحته

— العامل الماهر «Skilled Labourer»

وهو الفرد الذى يتم اعداده لتأدية مجموعة من المهارات المتكررة فى عمل معين أو مجموعة أعمال متقاربة معتمدا على مهاراته العمليـــة ،

ويستخدم الآلات فى عمله ، وتتيح له معلوماته الفنية الانتقال من عمـل لاخر وظيفة هي الانتاج أو التنفيذ الفعلي ويتكون هذا المستوى من خريجي المدارس الثانوية الفنية « ممن حصلوا على شهادة اتمام التعليم الاساسى» ومن خريجي مراكز التدريب على نظام التلمذة الصناعية او المهنيـة (Apprentice Ship) والمعمول به فى الدول الصناعية المتقدمة • وأساس هذا النظام أعداد وتدريب التلاميذ الحاصلين على سبع سنوات تعليم عام لمدة ٣ سنوات لمعظم المهن الصناعية •

ـ العمال متوسطو المهارة او نصف المهرة

ـ الحرفيون :

وهم الذين يمارسون اغلب العمل بايديهم مباشرة هنا • ويلاحظ أن النسب المئوية المخصصة لكل من المستويات الثلاثة القيادى ، والاشرافى ، والادائي ، تختلف من مجتمع لاخر تبعا لاختلاف المستوى التكنولوجي السائد في المجتمع •

ففى المجتمعات التى تتبنى تكنولوجيا منخفضة في الانتاج يعتمد هيكلها الانتاجى على غزالة للعمالة من المستوى الثالث ، حيث تكون نسبة العمال المهرة وغير المهرة عالية جدا ومعظمها (٩٠٪) يعمل فى القطاع الزراعى •

ـ وفى المجتمعات التى تمر بمرحلة التحول من مرحلة الزراعه الى مرحلة التصنيع ـ كما هو الحال في مصر والعراق وتركيا ، تكون النسبه المئوية للعاملين فى الصناعة حوالى ٣٠٪ ونسبة المشتغلين بالزراعة حوالى ٥٠٪ من مجموع الايدى العاملة • وفى هذه المجتمعات الانتقالية ـ من مرحلة الزراعة الى مرحلة التصنيع ـ تشتد الحاجة الى العمال المهرة وفئة الفنيين وتتكون نسبة هؤلاء فى هيكل العمالة أعلى بكثير من نسبه المهندسين والاخصائيين •

ولقد أوضحت دراسات علمية مثل تلك التى قام بها كيرل (Curie) عام ١٩٦٣ أن هناك نسبة عالية من الشباب فى افريقية وأسيا وامريكا اللاتينية لاتتطلع الى التعليم الفنى وخاصة فى مستوى الفنيين والملاحظين وهذا يؤدى الى وضع يصبح فيه خريجو الجامعات مضطرين الى شغل هذه المواقع ، والتى كان يمكن أن يكون شاغلهما من اصحاب المستويات

التعليمية الاقل ، وفى مقارنة على سبيل المثال ـ بين الهند والمملكة المتحدة أوضح « كيرل » ان هناك ثلاث ممرضات لكل طبيب فى المملكة المتحدة بينما تتضاءل نسبة الممرضات الى الاطباء فى الهند حيث توجد ممرضة واحدة لكل سبع .

ويعتبر المجتمع صناعى ، تظل النسبة المئوية للعاملين فى مجال الصناعة فى حدود ٣٠٪ مع زيادة انتاجنيهم من خلال تدريبهم تدريبا عاليا واستخدام المعدات التكنولوجية الحديثة وحسن التخطيط ، بينما تهبط النسبة المئوية للعاملين فى مجال الزراعة ، وذلك من خلال ميكنة الزراعة، وترتفع النسبة المئوية فى مجال الخدمات ،وتظهر الحاجة بدرجة كبيرة الفنيين والاخصائيين (التطبيقيين) (٩) .

ويلقى هذا التحول المتوقع عبئا جديدا على اجهزة اعداد العمالة وترويها . وتجب ان يتم التخطيط مسبقا لتغطية بالتوسع فى اعداد الفنيين والتطبيقيين فى المجالات المطلوبة الحاكمة ، طبقا للاحتياجات الفعلية للتنمية فى المجتمع .

وحيث تتقدم التكنولوجيا التى تعتمد على غزالة رأس المال تزيد أعداد فئة الفنيين بحيث تمثل الشريحة الوسطى اسفلها من العمال المهرة وأعلاها العدد الكافى من أفراد الكادر العلمى والفنى ذوى المستويات العالية .

وحينما ينتقل المجتمع الى مجتمعات المعلومات تزيد الحاجة الى البحث والعلماء (١٠) .

وأما فيما يخص التدريب التى تقابل مستويات القيادة والعمالة فى هيكل الانتاج على نحو ما أوضحنا الان ، فمن الطبيعى ان تتعدد هذه الانماط من حيث أهدافها ، واساليبها وأماكنها ومداها الزمنى لختلف هذه المستويات .

---

(٩) البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٤ ص ٣٠٤

(١٠) البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٤ ـ المرجع السابق ٣٥٤ .

١ - فعلى المستوى القيادى ، يتم تدريب المهندسين والتكنولوجيين عن خلال التدريب التجديدى Updating Training وهو التدريب الذى يهدف الى زيادة مهارات ومعارف الفرد وتحديد معلوماته وتزويده بكل ماهو جديد ومستحدث فى عالم الصناعة من تطورات حديثة تطرا تباعا على أسلوب أداء المهنة التى يشرف عليها أو يزاولها ، والابتكارات الحديثة فى مجالاتها والآلات والاختراعات وأنواع العمليات الجديدة المستخدمة فيها • (١١)

كما يتم تدريب القادة والمشرفين الاداريين فى مؤسسات الانتاج من خلال « برامج تدريب أفراد الادارة العليا Top-Management Training التى تتناول مسئولياتهم فيما يخص وضع السياسات والخطط التى يتم التنفيذ على ضوئها »(١٢)

٢ - وعلى المستوى الاشرافى ، يتم تدريب المشرفين من فئة الفنيين الذين يمثلون الاطر الوسطى فى هيكل العمالة والانتاج من خلال مايسمى بالتدريب المتقدم (١٣) •

وهو التدريب الموجه الى افراد الادارة الوسطى والفنيين وما فى مستواهم • وقد يتم التدريب اثناء التعليم فى معاهد اعداد الفنيين أو الكليات المتوسطة أو يتم داخل المنشأة ذاتها •

وتعانى معظم البلاد النامية من عجز فى أعداد الفنيين من الاطر الوسطى فى معظم المجالات بينما تزاد فيها أعداد الفنيين من خريجى الجامعات •

٣ - وعلى المستوى الادائى : الذى يندرج تحته العمال المهرة ، ومتوسطى المهارة ، ومحدودي المهارة ، والحرفيون ، تتنوع وتتعدد اساليب وبرامج التدريب طبقا لكل فئة من هذه الفئات • فبالنسبة لفئة العمال المهرة أوضحت الدراسة التى أجراها مكتب التربية الدولى حول

---

(١١) احمد زكي بدوى : معجم مصطلحات العلوم الادارية ، مرجع سابق ص ٤٠٣ •

(١٢) المرجع السابق : ص ٤٠٣ •

(١٣) المرجع السابق : ص ٣٩٦

أسس التدريب لخدمة احتياجات العمالة فى البلدان المتقدمة والنامية ، اوضحت الدراسة ما يأتى :

(أ) فى البلاد النامية ، لايمكن أن يتم التدريب الا من خلال امكانيات موجودة فعلا ، وهذا يعنى ان التدريب سواء أكان مبدئيا (تمهيديا) او كاملا يتحتم أن يتم فى المدارس أو مراكز الحكومة طالما أن المؤسسات الخاصة فى أغلب هذه الدول لم تزود بعد بالكوادر اللازمة والاجهزة التى يمكن أن يتم بها تدريب ذوى مستوى مقبول ومن ثم ، فمن الضرورى على الدولة أن تتحمل هى العبء الاكبر فى التدريب المهنى ، ومن هنا فدور وزارات التربية يزداد فعالية وحيث يفرض نفسه باستمرار ٠وعلى سبيل المثال ففى سنغافورة تشرف الوزارة على كل أنواع التدريب المهنى فيما عدا التدريب على الوظائف الاشرافية فى الصناعة ٠

(ب) وفى الدول المتقدمة ، أوضحت الدراسة التى أجراها مكتب التربية الدولى ، أنه فى البلاد المتقدمة كما هى الحال فى المملكة المتحدة - على سبيل المثال - لايعد النظام العام للتعليم مسئولا عن توفير التدريب للمهارات اللازمة للعمل ، فهذه المسئولية تقع على عاتق الدوائر الصناعيه وعلى كاهل لجان وزارية للتدريب الصناعى نص عليها قانون التدريب الصناعى « الصادر سنة ١٩٦٤ » ويشرف عليها وزير العمل ، وتشكل هذه اللجان من أعضاء يمثلون قطاعى الصناعة والخدمات التعليمية (١٤) ٠

وبالنسبة للعمال متوسطى المهارة من الراشدين ، يتم تدريبهم من Short term training
التركيز على اكساب معارف أو مهارات محدودة لاعداد عمال متوسطى المهارة ممن يعملون فى مهن تتطلب قدرا محدودا من المهارات وتختلف مدة التدريب حسب المهن وتتراوح من ثلاثة الى ستة أشهر (١٥) ٠

---

(١٤) المؤتمر الدولى للتربية ، الدورة ٢٤ ، الفقرات ٤٢ ، ٤٣ ٠
(١٥) احمد زكى بدوى : مرجع سابق ص ٤١

وهناك التدريب السريع Accelevated Training ويقصد به برامج التدريب المبسطة التى تستغرق أقل وقت ممكن ،وتهدف الى تغطية الاحتياجات العاجلة من المهن والمهارات التى تحتاج اليها الدولة فى مشروعات التنمية والتى تعانى منها عجزا ،كما يعتمد على التدريب السريع فى اعادة تدريب بعض العمال المتعطلين .

هذا ، وقد اصطلح حديثا على اطلاق لفظ « التنشئة المهنية » كمفهوم عام يشمل كل انواع التدريب وبرامجه التى تخص صغار الســـن من الجنسين (من ١٢ ـ ١٨) من المفسرين من التعليم الاساسى (١٦)

يعتـــــذر
الأستاذ الدكتور صلاح قطب
رئيس التحرير عن عدم كتابة
مقـال هذا العـــدد

(١٦) المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائلة « التدريب المهنى فى مصر » بحث ميدانى ، القاهرة ١٩٨٢ ص ٥ ص ٦ .

دراسة تشخيصية لامتحانات مادة الفيزياء فى الثانوية العامة

دكتور : احمد عبد الرحمن النجدى
كلية التربية ـ جامعة حلوان

المقدمة والمشكلة :

مازال تقويم أداء الطلاب وما يرافقه من مشكلات تتعلق بالامتحانات من القضايا التربوية المهمة التى تشغل بال المربين فى العالم العـــربى وربما فى كثير من بلاد العالم الاخرى ٠

وفى مصر تبدو الحاجة الى علاج مواطن الضعف فى النظام التقليدى لامتحانات الفيزياء ، وتطوير تلك الامتحانات بحيث تصبح تلك الامتحانات التحريرية مقياسا صادقا وموثوقا به لقياس الانجـازات التعليمية - وتحرير التعليم من الاثار السلبية لتلك الامتحانات والمشاكل المتعلقة بتلك الاثار مثل المغالاه فى الحفظ ، وقلة الاهتمام بجميع جوانب نمـــو المتعلم ، وبخاصة تلك التى يتعذر قياسها عن طـــريق الامتحانات التقليدية وبوجه عام فان هناك آراء ترى ان اختبارات الفيزياء لاتصور الواقع الحقيقى الذى يقابله الطالب فى الحياة ، فالفيزياء علم بحـــت Pure Science حسب التعريف فقط ، تطبيقى فى المواقف التى تحدث ، واختبارات الفيزياء تختبر عادة ما اذا كان الطالب يعرف معانى المفردات الاساسية المعنية Certain Key words ، وكذلك يؤدى بعض العمليات المجردة التى تختار بحيث تضم تلك المفردات ، كما ان اهتمام واضع الامتحان بتكرار نماذج ثابتة للاسئلة يصيب عملية التعلم بالجمود ـ اذ ان ذلك ينعكس فى الفصل الدراسى بحيث يصبح الشـغل الشاغل للمعلم هو كيفية تدريب الطلاب على اعطاء نماذج الاجابات الصحيحة للاسئلة والمســائل التى تماثل اســـئلة ومسائل اوراق الامتحانات فى نهاية العام والواقع ان مثل تلك الطرق المتبعة فى تقييم طلابنا فى الشهادة الثانوية العامة لايمكن ان تحقق اى اهداف اخرى سوى الحفظ والترديد ٠

وقد تناولت دراسات متعددة موضوع تقويم الاوراق الامتحانية منها دراسة رينيز Raines ١٩٦٩ التى استهدفت تحديد المستويات المعرفية والاهداف التعليمية المتضمنة فى الامتحانات التى يضعها المعلمون لقياس تحصيل تلاميذ الصف السابع فى العلوم والتاريخ والجغرافيا .

واضافت دراسة تامير Tamir ١٩٧٧ بعدا اضافيا حيث ، شملت عينة الاسئلة التى قام بتحليها امتحانات بعض المدارس الثانويه فى مادة التاريخ الطبيعى وايضا الاسئلة التى يستخدمها المعلمون فى حجرة الدراسة وقد وجد تطابقا كبيرا بين نسب تقسيم تلك الاسئلة على الجانبين تبعا للمستويات المعرفية لبلوم (٤٤ : ١٩٠) .

واشتركت دراسة بلاك Black ١٩٨٠ مع الدراسات السابقة فى استخدام تسقيم بلوم Bloom للاهداف المعرفيه عند تحديدمستويات التفكيرالتى تضمنتها امتحانات مدرسى العلوم فى نيجيريا وذلك فى فروع التاريخ الطبيعى،الكيمياء،والفيزياء،العلوم العامة غير أنها اختلفت عنها فى تحديد المصادر التى يستعين بها المعلمون عند وضع تلك الامتحانات وقد توصلت الدراسة الى ان المعلمين يؤكدون على المستويات المعرفية المنخفضة بالاضافة الى انهم لايعتمدون على مصدر واحد فى عمل الامتحانات (٢٠ : ٣٠٠ ـ ٣٠٦) .

تحديد المشـكلة :

تتلخص مشكلة هذه الدراسة فى القيـام بتشخيص عيوب اوراق الامتحانات فى الفيزياء للثانوية العامة فى السنوات الست الاخيرة وهذا ماستحاول الدراسة التوصل اليه بالاجابة عن الاسئلة التالية :

١ ـ ما نسب تمثيل الاسئلة الموجودة فى اوراق الامتحانات لفيزياء الثانوية العامة للمستويات الستة لتقسيم بلوم الهرمى للجانب المعرفى فى السنوات الست الاخيرة .

٢ ـ هل يقيس امتحان الثانوية العامة فى عـام ١٩٩٠ المزيد من المستويات المعرفية العليا اذا قورن بالسنوات الخمس السابقة ؟

٣ ـ ما نسب تمثيل الانماط التالية للاسئلة الموضوعية ـ قصيرة الاجابة ـ التركيبية ، المقالية ـ التى تتطلب اشكالا توضيحية فى امتحانات الفيزياء للثانوية العامة فى السنوات الست الاخيرة ؟

٤ — هل يوجد توازن بين بعدى نسب تمثيل انماط اسئلة الاوراق الفيزياء النظرية العامة والمستويات المعرفية التى تقيسها تلك الأسئلة فى السنوات الست الاخيرة ؟

٥ — ما المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامه لعام ١٩٨٩ * من وجهة نظر الموجهين ؟

٦ — ما المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامه ١٩٨٩ من وجهة نظر المعلمين ؟

٧ — هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين متوسط التقدير الرقمى لاراء موجهى الفيزياء الذين قاموا بتوجيه معلمى الفيزياء خلال العام ١٩٨٩ والمتوسط الرقمى لاراء معلمى الفيزياء •

الذين قاموا بتدريس مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوى فى العام الدراسى ١٩٨٩ فى درجه مناسبة امتحان الفيزياء لنفس العـــام بالنسبه للمحاور التالية :

أ — الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة •
ب — اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعلم (الواقعية)
جـ — درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة •
د — اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء •
هـ — قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب •
و — قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى •
ز — ترتيب الاسئلة •

حدود الدراسة :

١ — تقتصر عملية تطبيق الادوات المستخدمة فى هذه الدراسة على عينه من معلمى وموجهى الفيزياء فى العام الدراسى ١٩٨٩ •

(*) بدأ الباحث اجراء هذا البحث منذ ثلاث سنوات اى عام ٨٦٨٧، وقد وجد الباحث عند تحليل الامتحـــانات ان امتحــــان الفيزياء لعام ١٩٨٩ هو اكثر الامتحانات تمثيلا للمستويات المعرفية العليا — بالاضافة الى وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين والموجهين وايضـــا الخبراء والتى ستلى اسماؤهم فيما بعد ، وذلك منذ عام ١٩٨٥ حتى عام ١٩٨٩ ، ولذلك اختاره لكى يتعرف على تقسيم مستواه العام •

٢ - ليس من اهداف هذه الدراسة اعطاء نموذج لورقة امتحانية كاملة فى مادة الفيزياء للصف الثالث الثانوى .

٣ - يقتصر البحث الحالى على تحليل اسئلة امتحانات الفيزياء بالثانوية العامة اعوام ٨٥، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩٠ وهى الفترة التى تزايد فيها الاهتمام بتعديل طرائق ونظم امتحانات الثانوية العامة بالاضافة الى حدوث تعديل فى مقرر الفيزياء للثانوية العامة عام ١٩٨٩.

فروض الدراسة :

أولا : الفروض المتعلقة بتمثيل مستويات بلوم المعرفية فى اسئلة امتحانات الفيزياء وانماط تلك الاسئلة :

١ - تنصب جميع اسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوى (الثانوية العامة) فى السنوات الست الاخيرة على مستويين التعرف والفهم فقط .

٢ - يوجد اختلاف فى نسب تمثيل المستويات المعرفية التى يقيسها امتحان الفيزياء للصف الثالث الثانوى فى العام الاخير ١٩٩٠ والمستويات المعرفية التى تقيسها امتحانات السنوات الخمس السابقة .

٣ - النمط الغالب من انماط اسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوى (الثانوية العامة) فى السنوات الست الاخيرة هو نمط الاسئلة المقالية غير التركيبية .

٤ - يوجد توازن بين نسب تمثيل انماط اسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوى فى السنوات الست الاخيرة والمستويات المعرفية التى تقيسها تلك الاسئلة .

ثانيا : الفروض المتعلقة بمدى مناسبة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامة ١٩٨٩ *

١ - المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامة فى مصر من وجهة نظر الموجهين يساوى «ليس اقل أو اكبر» القيمة المعينة للتقدير الرقمى المتوسط فى المجالات الخاصة بمواصفات الاختبار وهى ٣

(*) كان المقترض ان يصاغ كل فرض من تلك الفروض فى ستة عناصر ولكن الباحث لجأ الى هذه الصياغة توفيرا لجهد القارىء .

أ ـ الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانويه العامة •

ب ـ اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعليم (الواقعية) •

جـ ـ درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح الورقة الامتحانية •

د ـ اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء •

هـ ـ قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب •

و ـ قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى •

ز ـ ترتيب الاسئلة •

٢ ـ المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للشهادة الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين يساوى (ليس أقل أو أكبر) القيمة المعينة للتقدير الرقمى المتوسط للمجالات الخاصة بمواصفات الاختبار هى :

أ ـ الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانوية العامة •

ب ـ اتفاق الأسئلة والظروف التى صاحبت التعلم (الواقعية) •

جـ ـ درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة •

د ـ اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء •

هـ ـ قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب •

و ـ قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى •

ز ـ ترتيب الاسئلة •

ثالثا : الفروق بين آراء الموجهين والمعلمين :

يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين متوسط التقدير الرقمى لاراء الموجهين ومتوسط التقدير الرقمى لآراء المعلمين فى المجالات الخاصة بمواصفات الاختبار وهى :

أ ـ الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانوية العامة •

ب ـ اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعليم (الواقعية)

جـ ـ درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة الامتحانية •

د ـ اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء •

هـ ـ قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب •

و ـ قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى •

ز ـ ترتيب الاسئلة •

أهمية الدراسة الحالية :

- تعد هذه الدراسة أول دراسة فى حدود علم الباحث لتقويم الاوراق الامتحانية للثانوية العامة فى الفيزياء بجمهورية مصر العربيه .

- تسهم هذه الدراسة فى القاء الضوء على الوضع الراهن لامتحانات الثانوية العامة فى الفيزياء بجمهورية مصر العربية • مما قد يساعد على تطويرها فى ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج •

- تعطى هذه الدراسة الفرصة لدراسات أخرى مشابهة لسنوات دراسية أخرى ولمواد دراسية مختلفة •

التعريف الاجرائى لمصطلحات الدراسة :

الامتحانات :

احدى ادوات القياس التربوى وهى جزء هام فى أى نظام تعليمى للحصول على المعلومات اللازمة لاصدار القرارات التى تتعلق بالأفراد الممتحنين وتشجيعهم على المثابرة فى أداء المهام الصعبة أو نقلهم من مستوى تعليمى الى مستوى تعليمى آخر أو من صف دراسى الى صف دراسى تالى ، كما أنها أحد عوامل تحسين فعالية العملية التعليمية (٣٧ : ١٣٦) •

مستويات بلوم للنمو المعرفى :

هو تقسيم يشمل تلك الأهداف التى تتضمن استدعاء Recall أو تذكر Recognition المعرفة يلى ذلك مستويات أكثر تطورا فى القدرات والمهارات العقلية واستخدام هذا التقسيم أساسى لتطوير الامتحانات (٢١ : الى ٧) •

نمط الاسئلة :

يقصد بهذا المفهوم قواعد واصطلاحات تفيد عند بناء الاختبار ، وتحد من تداخل العديد من العوامل ذات الأثر على مفردات الاختبار ، وتساعد فى عدم الخلط عند اعطاء استجابات المختبرين هذا بالاضافة الى أنها تتأثر بعوامل اللغة ودلالات الالفاظ • كما تؤثر فى اعطاء نمط الاستجابة الحقيقى للمختبر (٣١ : ٣٥٩) •

الدراسة التشخيصية للامتحانات :

هى محاولة التعرف على مواطن القـوة والضـعف فى الامتحـانات وتتضمن عمليات تقويمية باستخدام أساليب أو أدوات بحثية مناسبة •

اجراءات الدراسـة :

أولا – الخطوات الاجرائية لتحليل أسئلة الأوراق الامتحانية :

اتخذ الباحث الخطوات التالية لتطبيق البحث (وهو المستويات المعرفية الستة التاليه) على عينة الاوراق الامتحانية المحددة •

١ – تم الحصول على امتحانات الثانويه العامه فى الفيزياء فى مصر فى السنوات الدراسيه ١٩٨٥ – ١٩٨٦ – ١٩٨٧ – ١٩٨٨ – ١٩٨٩ – ١٩٦٠ وهى السنوات المحددة فى حدود الدراسة •

٢ – توفير النموذج المعتمد للاجابة على كل سؤال من أسئلة هـذه الامتحـانات •

٣ – تحليل الأسـئلة الواردة بالأوراق الامتحـانية فى كل من السنوات الست السابقة وذلك لتحديد المستويات المعرفية التى تقيسها فى ضوء سلم بلوم المعرفى (ملحق ١) ، (ملحق ٢) •

تقـدير صـدق التحـليل :

للتحقق من صدق التحليل باستخدام معامل سكوت (٢٥ : ١٦١) تم حساب معاملات الاتفـاق بين البـاحث وخمسـة من المتخصصين وقد تراوح معامل الاتفاق بين ٨٤ر ، ٩٦ر •

تقـدير ثبـات التحليل :

لتقدير ثبات التحليل قام الباحث باعادة تحليل أسئلة الامتحانات عينة البحث بعد مرور فترات زمنية مناسبة بالنسبه لكل اختبار – ثم حسب الثبات باستخدام معامل سكوت وكان متوسط معـامل الثبـات بالنسبة للامتحانات هو ٩٦ر – مما يؤكد الوثوق بعمليات التحليل •

ثانيا – اعداد إستبيان للتعرف على مستوى امتحان الفيـزياء للثـانوية العامة عام ١٩٨٩ :

محـاور الاسـتبيان :

يتكون هذا الاستبيان من سبعة محاور أساسية هى :

١ – الارتباط بأهداف منهج الفيزياء للثانوية العامة .

العوامل التي تكون هذا المحور تهتم بالأهداف الموضوعية لذلك المنهج .

٢ – اتفاق الأسئلة والظروف التي صاحبت عمليات التعلم (الواقعية) ويقصد بذلك أن يكون التقويم نابعا من الحاضر مع الأخذ في الاعتبار الظروف التي تصاحب عملية التعليم وخصائص المتعلم .

٣ – وضوح ودقة صياغة السؤال ومساهمته في وضوح الورقة الامتحانية ككل ويقصد بذلك مراعاة الوضوح وبساطة التعبير عند صياغة أسئلة الامتحان . مما يسهل سرعة الاجابة ، وسرعة التصحيح والاقتراب من موضوعية القياس .

٤ – اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء .

ويقصد بذلك أظهار ان علم الفيزياء نظام موحد من المفاهيم والمبادىء وكذلك أظهار ان الهدف النهائي لعلماء الفيزياء هو الوصول الى النموذج الاشمل الذى يشمل جميع الظواهر الفيزيائية بدقة .

٥ – قدرة أسئلة الاختبار على التمييز بين الطلاب :

ويقصد هنا ان الاسئلة ينبغي ان توضع بحيث تراعي قياس المستويات العليا للمعرفة عند الطلاب ، وعدم الاقتصار على المستويات المتدنية فيها ، كما يستحسن أن لا يكون هناك دور للتخمين عند الاجابة ويمكننا ذلك من التمييز بين مستويات الطلاب المعرفية .

٦ – قياس الاطلاع الخارجي للطالب وقدرته على العمل المنتج (الانشائي) يقصد بذلك عدم اعتماد الطالب على الكتاب المقرر بمفرده – وكيفية أستخدام مفردات المقرر وتطبيقها في مواقف الحياة العامة – وأيضا معرفة مدى رجوع الطلاب الى بعض مصادر المعرفة التي تزيد فهمهم لمحتوى الكتاب المقرر عموما .

٧ – الطريقة التي ترتب بها الأسئلة في الورقة الامتحانية ، ويتناول هذا المحور مدى تتابع الاسئلة بشكل يتفق وورود موضوعات الكتاب أو تتابع الافكار التي تقيسها الاسئلة بتسلسل معين ، مما يسهل أيضا ترابط تلك الأفكار التي تكون محتوى الاجابة أو أن تتدرج الاسئلة من حيث مستوى الصعوبة تدرجا تصاعديا .

اجـراءات تكوين الاستبيان :

اعتمد الباحث فى تكوين عبارات الاستبيان على استجابات مجموعة من معلمى الفيزياء بلغت مائة فرد ومجموعة من الموجهين بلغت اربعين فردا وذلك نحو سؤال مكتوب وجه اليهم نصه : ما هو تصورك للاسس أو المحاور التى ترجو ان تتحقق أو تراعى فى الورقة الامتحانية لمـادة الفيزياء للثانوية العامة ؟ ثم صنفت استجابات هؤلاء الافراد ، وقد تم تحديد أهم المحاور التى ينبغى أن تتحقق فى الورقة الامتحانية لمـادة الفيزياء للثانوية العامة فى المحاور السبعة المشار اليها آنفا ٠

صـدق الاستبيان :

قام الباحث بعرض الاسـتبيان على عشرين من أعضـاء هيئـة التدريس تخصص طرق تدرس العلوم والفيزياء بكليات التربية بجامعات عين شمس ، والازهر ، وقطر ، وعشرين من معلمى وموجهى الفيزياء وقد قدمت اليهم العبارات التى وضعها الباحث وعددها (٦٠) ستون عبارة لاختيار أفضل العبارات التى تحظى باجماعهم ، وقد استقر الامر على اختيار (٤٤) أربعة وأربعون عبارة على النحو التالى :

١ ـ الارتباط بأهداف منهج الفيزياء للثانوية العامة (٩ عبارات) وتمثلها العبارات : ٦ ، ١١ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٧ ـ ٢٨ ـ ٣٣ ٤٤ ٠

٢ ـ اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعلم (الواقعية) (٦ عبارات) وتمثلها العبارات : ١٠ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٣١ ، ٣٨ ـ ٤١ ٠

٣ ـ درجة وضوح ودقة صياغة السـؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة الامتحانية (٦ عبارات) ٠

وتمثلها العبارات : ١ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٥ ـ ٤٠ ٠

٤ ـ اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء (٧ عبارات) ٠

وتمثلها العبارات : ٤ ، ٧ ، ١٣ ، ٣٥ ـ ٣٩ ـ ٤٢ ـ ٤٣ ٠

٥ ـ قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب (٩ عبارات) وتمثلها العبارات : ٣ ، ٥ ، ٩ ، ١٤ ـ ١٦ ـ ١٨ ، ٢٩ ، ٣٦ ـ ٣٧ ٠

٦ ـ قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى (٤ عبارات) وتمثلها العبارات : ٨ ، ١٥ ، ٢٦ ، ٣٢ ٠

٧ ـ ترتيب الاسئلة (٠ عبارات) وتمثلها العبارات ٢ ، ٣٠ ، ٣٤ ٠

ثبـــات الاستبيان :

تم حساب معـامل الثبات الفـــا بطـريقة كرونبـــاخ (٣٨ : ٦٠٦) وقد طبق الاستبيان على عينة من المعلمين بلغت (٤٥) خمس وأربعون معلما ، كما طبق الاستبيان على عينة من الموجهين بلغت (٣٥) خمس وثلاثون موجها ، وبلغت قيمة معامل ثبـــات الاستبيان بالنسبة لعينة المعلمين ٧٦٪ وبلغت قيمة معامل ثبات الاستبيان لعينتى الموجهين ٧٧٪ وهى قيم مناســـــبة توضح ان الاســـتبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات •

ويطلب من الفرد فى هذا الاستبيان ان يحدد اســـتجابته لاحد اختيارات ثلاث هى بدرجة عالية ، بدرجة متوسطة ، بدرجة ضـعيفة (ملحـق ٣) •

العينـــة :

تتكون عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة من المعلمين والاخرى من الموجهين من ادارات تعليمية مختلفة ، هى ادارات مصر الجديدة الوايلى الجيزة ، بنى سويف ، المنيا ، قنا ، أسيوط •

طريقة تصحيح الاستبيان :

اعطى اختيار الاستجابة بدرجة عالية ثلاث درجات واعطى اختيار الاستجابة بدرجة متوسطة درجتان واعطى اختيار الاستجابة بدرجـــة ضعيفة درجة واحدة •

تطبيق الاستبيان :

تم التطبيق خلال فترة تصحيح الاوراق الامتحانية عام ١٩٨٩ ، وكان عـــدد الاســـتبيانات التى تم تفـــريغ بيـــاناتها وتحليـــل نتائجها لعينتى المعلمين والموجهين هو (٢٦١) مائتين وواحد وســـتين استبيانا وهو عدد كاف للاطمئنان على نتائج البحث •

نتـــائج الدراســـة :

١ - للاجابة عن السؤال الاول من أسئلة الدراسة :

ما نسب تمثيل الاسئلة الموجودة فى أوراق امتحـــانات الفيزياء للثانوية العامة للمستويات الستة لتقسيم بلـــوم الهرمى للجـــانب المعرفى فى السنوات الاخيرة ؟ •

(أ) قام الباحث بتحليل امتحانات الفيزياء بالثانوية فى ضـــوء المحك الذى تم تحديده ، وهو مستويات السلم المعرفى لبلوم ثم حسبت التكرارات المتضمنة فى كل فئة من فئات الأهداف للسنوات المحددة فى حدود الدراســة .

(ملاحق ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠ ، ١١ ـ ١٢ ـ ١٣ ـ ١٤ ـ ١٥) .

(ب) تم تجميع التكرارات المتضمنة فى كل فئة من فئات الأهداف لكل عام من الاعوام المحددة عينة الدراسة ، ويوضح جدول (٥) أعداد أسئلة اختبارات الفيزياء فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العـامة) بمصر فى السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠) .

جــدول (٦)

اعداد اسئلة امتحانات الفيزياء فى شهادة اتمام الدراسة الثانويه (الثانوية العامة) بمصر بحسب المستويات المعرفية الموضحة فى السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠)

المستويات المعرفية العام الدراسى	التذكر	الفهـــم التفسير	الترجمة	الاستكمال	التطبيق	التحليل	التركيب	التقديم	مجموع عدد مفردات الاسئلة
١٩٨٥	٢١	٦	٣	ـ	٢	ـ	ـ	ـ	٣٢
١٩٨٦	٢٢	٦	١	ـ	٢	ـ	ـ	ـ	٣١
١٩٨٧	٢٩	٥	ـ	ـ	٤	ـ	ـ	ـ	٣٨
١٩٨٨	٢٩	٣	٧	٣	٢	٢	ـ	ـ	٤٦
١٩٨٩	٢٦	١١	ـ	ـ	٨	ـ	١	ـ	٤٦
١٩٩٠	٤٠	٢	٢	١	٨	٢	ـ	ـ	٥٥
المجموع	١٦٧	٣٣	١٣	٤	٢٦	٤	١	ـ	٢٤٨

(جـ) تحويل التكرارات المتضمنة فى كل فئة من فئات الاهــداف الى نسب مئوية لكل عام على حدة ، ويوضح جدول (٧) النسب المئوية أسئلة امتحانات الفيزياء فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثـانوية العامة) بمصر بحسب المستويات المعرفية الموضحة فى السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠) .

(٢)

النسب المئوية لتوزيع امتحانات الفيزياء فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة) بمصر بحسب المستويات المعرفيه الموضحة فى السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠)

المستويات المعرفيه العام	التذكر	الفهم: التفسير	الفهم: الترجمة	الفهم: الاستكمال	التطبيق	التحليل	التركيب	التقديم
١٩٨٥	٦٥ر٦٢	١٨ر٧٥	٩ر٣٨	ـ	٦ر٤٥	ـ	ـ	ـ
١٩٨٦	٧٠ر٩٧	١٩ر٣٥	٢ر٢٣	ـ	٦ر٢٥	ـ	ـ	ـ
١٩٨٧	٧٦ر٣٢	١٣ر١٦	ـ	ـ	١٠ر٥٢	ـ	ـ	ـ
١٩٨٨	٦٣ر٠٤	٦ر٥٢	١٥ر٢٢	ـ	٤ر٣٥	٤ر٣٥	ـ	ـ
١٩٨٩	٥٦ر٥٢	٢٣ر٩١	ـ	ـ	١٧ر٤	ـ	ـ	ـ
١٩٩٠	٧٢	٣ر٦٤	٣ر٦٤	ـ	١٤ر٥٤	٣ر٦٤	ـ	ـ

كما يوضح جدول (٣) اجمالى النسب المئوية لتوزيع أسئلة امتحانات الفيزياء فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة) بمصر بحسب المستويات المعرفية الموضحة وذلك فى السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠) .

جدول (٣)

النسب المئوية لتوزيع اسئله أوراق اختبارات للفيزياء فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة) بمصر بحسب المستويات المعرفية الموضحة فى السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠) ككل

المستويات المعرفية المفردات	التذكر	الفهم: التفسير	الفهم: الترجمة	الفهم: الاستكمال	التطبيق	التحليل	التركيب	التقديم	عدد المفردات الكلى
العدد	١٦٧	٣٣	١٣	١٤٠	١٠٣٣	٤	١	ـ	٢٤٨
النسبة المئوية	٦٧ر٣٤	١٣ر٣١	٢٤	٦ر٦١	١٠ر٤٨	١ر٦١	٠ر٤١	[illegible]	١٠٠٪
		٢٠ر١٦							

ويتضح من جداول ١ ، ٢ ، ١ ما يلي :

تناولت الجداول الثلاثة أسئلة امتحانات مادة الفيزياء للثانوية العامة بمصر في السنوات الدراسية ١٩٨٥ — ١٩٩٠ وتصنيفها في ضوء العمليات المعرفية لسلم بلوم المعرفي من حيث عدد الأسئلة الخاصة بكل عملية معرفية ، والنسبة المئوية لها .

بلغ مجموع أسئلة امتحانات السنوات الست (٢٤٨) سؤالا موزعه كالتالي : (٣٢) سؤالا في سنة ١٩٨٥ (٣١) سؤالا في سنة ١٩٨٦ ، (٣٨) سؤالا في سنة ١٩٨٧ ، (٤٦) سؤالا في سنة ١٩٨٨ .

ولم تتضمن أسئلة أي اختبار من الاختبارات الستة موضوع هذه الدراسة أسئلة تتطلب المستوى المعرفي التقويم عند حلها .

ويتضح مما سبق ان معظم أسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوي (الثانوية العامة) في السنوات الست الاخيرة تركز على مستوى التذكر والفهم فقط حيث بلغت نسبة أسئلة التذكر ٢٤ر٦٧٪ من مجموع الأسئلة الكلية للسنوات الست ، بلغت نسبة أسئلة الفهم ١٦ر٢٠٪ من مجموع الأسئلة أي أن مستوى التذكر والفهم حقق ٥ر٨٧٪ من مجموع أسئلة اختبارات الفيزياء في السنوات الست موضوع الدراسة ، وبذلك يتحقق الفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص على أنه :

« تنصب جميع أسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوي (الثانوية العامة) في السنوات الست الاخيرة على مستوى التذكر والفهم » .

٢ — الاجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه :

هل يقيس امتحان الثانوية العامة في عام ١٩٩٠ المزيد من المستويات المعرفية العليا اذا قورن بالسنوات الخمس السابقة ؟ .

يتضح من جدول (٢) نسب الاسئلة التي تمثل المستويات المعرفيه المختلفة عام ١٩٩٠ وعند مقارنته بنسب الاسئلة التي تمثل نفس المستويات المعرفية في الاعوام السابقة نجد الآتي :

— نسبة الاسئلة التي تقيس المستوى المعرفي بالتذكر ٧٢٪ من مجموع أسئلة الاختبار الكلية والتي بلغت (٥٥) سؤالا وهي تمثل أكبر نسبة مئوية لأسئلة التذكر في الاعوام الستة المحددة بالدراسة .

- بلغت نسبة الأسئلة التى تقيس المستوى المعرفى التفسير ٦٤ر٣٪ وهى أقل نسبة لأسئلة التفسير فى السنوات الست موضوع الدراسة بينما بلغت نسبة أسئلة المستوى المعرفى (الترجمة) ٦٤ر٣٪ .

وحظت أسئلة عام ١٩٨٨ بأعلى نسبة فى هذا المستوى حيث بلغت ٢٣ر١٥٪ من مجموع الأسئلة ، بلغت نسبة اسئلة الاستكمال ٨٢ر١٪ وهى أقل من النسبة ٢٥ر٦٪ نسبة أسئلة (الاستكمال) فى اختبار عام ١٩٨٨ .

- بلغت نسبة أسئلة المستوى المعرفى التطبيق ٥٤ر١٤٪ وهى أقل من نسبة أسئلة « التطبيق » عام ١٩٨٩ والتى بلغت ٤ر١٧٪ .

- وبلغت نسبة الاسئلة التى تقيس المستوى المعرفى التحليل ٦٤ر٣٪ وهى أقل من نسبة أسئلة التحليل عام ١٩٨٨ والتى بلغت ٣٠ر٤٪ .

- وخلت أسئلة امتحان عام ١٩٩٠ من الأسئلة التى تقيس المستويين المعرفيين التركيب والتقويم .

ويتضح مما سبق أن امتحان مادة الفيزياء للثانوية العامة عام ١٩٩٠ لا يقيس المزيد من المستويات المعرفية مقارنا بامتحانات السنوات الخمس السابقة وبالتالى يتحقق الفرض الثانى من فروض الدراسة والذى ينص على أنه :

« يوجد اختلاف فى نسب تمثيل المستويات المعرفية التى يقيسها امتحان الفيزياء للصف الثالث الثانوى فى العام الأخير ١٩٩٠ - والمستويات المعرفية التى تقيسها امتحانات السنوات الخمس السابقة » .

٣ - الاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ونصه :

ما نسب تمثيل الأنماط التالية للأسئلة (الموضوعية - قصيرة الاجابة - التركيبية - المقالية - التى تتطلب أشكالا توضيحية) فى امتحانات الفيزياء للثانوية العامة فى السنوات الست الأخيرة ؟ .

(أ) قام الباحث بتحديد أنماط الأسئلة الموضحة ثم اعداد كل نمط لكل سنة من السنوات الست المحددة (ملاحق : ١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩ ، ٢٠ ، ٢١) .

(ب) تم تجميع التكرارات المتضمنة في كل نمط لكـــل عام من الاعوام المحددة عينة الدراسة ، ويوضح جدول (٨) توزيع اعـــداد أنماط أسئلة اختبارات الفيزياء في شهادة اتمام الدراســـة الثانوية (الثانوية العامة) بمصر فى السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠) .

جـدول (٤)
توزيع أعداد أنماط أسئلة الاوراق اختبارات الفيزياء
فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامه)
بمصر في السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠)

الأسئلة العام الدراسي	اسئله موضوعية: اختيار من متعدد عادى	اختيار من متعدد جزم ـ استدلال	المزاوجة	الصواب والخطأ	التكملة	الاسئلة قصيرة الاجابة	تركيبية	اسئلة استجابة حرة: مقاولات أسئلة تركيبية	مقاولات غير تحليلية	كتابات تركيبية	اشكال توضيحية: رسوم بيانية	رسوم تخطيطية	مجموع مفردات الاسئلة
١٩٨٥	٣	—	—	—	—	—	—	—	٢٦	—	—	٣	٣٢
١٩٨٦	—	—	—	—	—	—	—	—	٢٧	—	—	٤	٣١
١٩٨٧	—	—	—	—	—	—	—	—	٣٢	—	—	٦	٣٨
١٩٨٨	—	—	—	—	٤	٢	—	—	٣٢	—	١	٧	٤٦
١٩٨٩	٤	—	—	—	٧	٣	—	—	٢٧	—	١	٤	٤٦
١٩٩٠	—	—	—	٤	٧	—	—	—	٣٩	—	—	٥	٥٥

(جـ) تحويل التكرارات المتضمنة فى كل فئة من فئات الأهداف الى نسب مئوية لكل عام على حدة ويوضح جدول (٥) النسب المئوية لتوزيع انماط أسئلة امتحانات الفيزياء للثانوية العامة فى السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠) .

جـدول (٥)
النسب المئوية لتوزيع أنماط أسئلة امتحانات الفيزياء
فى شهادة اتمام الدراسة الثانوية (الثانوية العامة)
بمصر فى السنوات الست (١٩٨٥ ـ ١٩٩٠ م)

العام الدراسي	أسئلة موضوعية: اختيار من متعدد عادي	اختيار من متعدد جزم – استدلال	الصواب والخطأ	المزاوجة	التكملة	الاسئلة قصيرة الاجابة	أسئلة استجابة حرة: أسئلة تركيبية	مقاولات تركيبية	مقاولات غير تركيبية	كتابات تحليلية	أشكال توضيحية: رسوم بيانية	رسوم تخطيطية
١٩٨٥	٩ر٣٧	–	–	–	–	–	–	–	٨١ر٢٦	–	–	٩ر٣٧
١٩٨٦	–	–	–	–	–	–	–	–	٨٧ر١	–	–	١٢ر٩٠
١٩٨٧	–	–	–	–	–	–	–	–	٨٤ر٢١	–	–	١٥ر٧٩
١٩٨٨	–	–	–	–	٨ر٧	٤ر٣٤	–	–	٦٩ر٥٧	–	٢ر١٧	١٥ر٢٢
١٩٨٩	٨ر٧	–	–	–	١٥ر٢٢	٦ر٥٢	–	–	٥٨ر٦٩	–	٢ر٢٧	٨ر٧
١٩٩٠	–	–	–	٧ر٢٧	١٢ر٧٣	–	–	–	٧٠ر٩١	–	–	٩ر٠٩

كما يوضح جدول (٦) اجمالى النسب المئوية لتوزيع أنمـــاط أسئلة امتحانات الفيزياء للثانوية العامة فى السنوات الست مجمعه •

جـدول (٦)

النسب المئويه لتوزيع أنماط أسئلة امتحانات للفيزياء

فى شهاده أتمام الدراسه الثانويه (الثانويه العامه) بمصر

فى السنوات الست (١٩٨٥ ــ ١٩٦٠)

المفردات	أسئلة موضوعية: اختيار من متعدد عادى	اختيار من متعدد جزم – استدلال	الصواب والخطأ	المزاوجة	التكملة	الاسئلة قصيرة الاجابة	أسئلة استجابة حرة: أسئلة تركيبية	مقاولات تركيبية	مقاولات غير تركيبية	كتابات تحليلية	أشكال توضيحية: رسوم بيانية	رسوم تخطيطية	مجموع عدد مفردات الاسئلة
العدد	٧	–	–	٤	١٨	٥	–	–	١٨٣	–	٢	٢٩	٢٤٨
النسبة المئوية	٢ر٨٢	–	–	١ر٦	٧ر٣	٢	–	–	٧٣ر٧٩	٨ر	–	١١ر٦٩	١٠٠٪

ويتضح من جداول ٤ ، ٥ ، ٦ ما يلى :

، تناولت الجداول الثلاثة أسئلة امتحانات مادة الفيزياء للثانويه العامة بمصر فى السنوات الدراسية ١٩٨٥ ــ ١٨٩٠ وتصنيفها بحسب أنماط الأسئلة الموضحة بتلك الجداول ــ وذلك من حيث عدد أسئلة كل نمط ، والنسبة المئوية لها •

- بلغ مجموع أسئلة امتحانات السنوات الست ٢٤٨ سؤالا وقد تركزت هذه الأسئلة حول نمط واحد من أنماط الأسئلة وهو نمط المقالات غير التركيبية حيث بلغ مجموع الأسئلة التى تنطوى تحت هذا النمط ١٨٣ سؤالا أى بنسبة ٧٣ر٧٩٪ ، يلى هذا النمط من أنماط الاسئلة النمط الذى يتطلب رسوما تخطيطة حيث بلغ مجموع الأسئلة التى تتطلب رسوما تخطيطية (٢٩) سؤالا ، أى بنسبة ٦٩ر١١٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلى •

- خلت الامتحانات خلال الاعوام الستة (١٩٨٥ - ١٩٩٠) من أسئلة الاختبار من متعدد عدا عامى ١٩٨٥ ، ١٩٨٩ وبلغت نسبة أسئلة الاختبار من متعدد ٣٧ر٩٪ من مجموع أسئلة الامتحان عام ١٩٨٥ ، وبلغت النسبة ٧ر٨٪ من مجموع أسئلة امتحان عام ١٩٨٩ •

- خلت جميع امتحانات الفيزياء لفترة السنوات الست من اسئلة من نوع الجزم /الاستدلال أو المزاوجة أو الصواب والخطأ عدا امتحان ١٩٩٠ - الذى تضمن اسئلة من نوع الصواب والخطأ بلغت نسبتها ٢٧ر٧٪ من مجموع أسئلة الامتحان وتضمنت أسئلة اختبارات أعوام ١٩٨٨ ، ١٩٨٩ ، ١٩٩٠ فقط أسئلة من نوع التكملة بلغت نسبتها ٧ر٨٪ ، ٢٢ر١٥٪ ، ٧٣ر١٢٪ من مجموع الأسئلة الكلية على الترتيب •

- خلت امتحانات الاعوام ١٩٨٥ ، ١٩٨٦ ، ١٩٨٧ ، ١٨٩٠ من نمط الاسئلة قصيرة الاجابة بينما أشتمل امتحان عام ١٩٨٨ على النسبة ٣ر٤٪ من مجموع الأسئلة واشتمل امتحان عام ١٩٨٩ على النسبة ٥٣ر٦٪ من مجموع الأسئلة الكلية •

- لم تمثل الأسئلة التركيبية فى أنماط أسئلة الامتحانات خلال فترة السنوات الست (١٩٨٥ - ١٩٩٠) •

- بالنسبة لأسئلة الاستجابة الحرة فقد مثل أحد أنماطها فقط وهو نوع أسئلة المقالات غير التركيبية بأكبر نسب مئوية بالنسبة لباقى أنماط الأسئلة وذلك فى امتحانات كل عام من الاعوام الستة •

وقد بلغت أعلى نسبة لأسئلة هذا النمط ١ر٨٧٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلى خلال عام ١٩٨٦ بينما بلغت أقل نسبة من أسئلة هذا النمط ٦٩ر٥٨٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلى خلال عام ١٩٨٩ •

- بالنسبة للأسئلة التى تتطلب أشكالا توضيحية فلم تمثل أسئلة الرسوم البيانية سوى فى امتحانى عامى ١٩٨٨ ، ١٩٨٩ فقط وبنفس النسبة وهى ١٧ر٢٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلى ، أما الرسوم التخطيطية فانها تلت بنسب متفاوته حيث بلغت أعلى نسبة لأسئلة هذا النمط فى امتحان عام ١٩٨٧ حيث بلغت ٧٩ر١٥٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلى وبلغت أقل نسبة لأسئلة هذا النمط فى امتحان عام ١٩٨٩ حيث بلغت تلك النسبة ٧ر٨٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلى .

ويتضح مما سبق أن معظم أسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوى فى السنوات الست الاخيرة كانت من نمط الأسئلة المقالية غير التركيبية حيث بلغت نسبتها ٧٩ر٧٣٪ من مجموع عدد الأسئلة الكلية للسنوات الأخيرة وبذلك يتحقق الفرض الثالث من فروض الدراسه والذى ينص على أن « النمط الغالب أنماط أسئلة امتحانات الفيزياء للصف الثالث الثانوى (الثانوية العامة) فى السنوات الست الاخيرة هو نمط الأسئلة المقالية غير التركيبية » .

وللاجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو هل يوجد توازن بين بعدى نسب تمثيل أنماط أسئلة الأوراق الامتحانية لفيزياء الثانوية العامة والمستويات المعرفية التى تقيسها تلك الأسئله فى السنوات الست الأخيرة ؟ .

١ - تم حساب أعداد الأسئلة تبعا لبعدى النمط ، المستوى المعرفى ثم حسبت تكرارات كل نمط تبعا للمستوى المعرفى لكل عام على حده .

٢ - حسبت النسب المئوية لتوزيعات الأسئلة بحسب البعدين السابقين .

ويتضح من ملحقى (٢٢ ، ٢٣) الآتى :

- أسئلة الاختيار من متعدد التى تقيس المستوى المعرفى التذكر بلغت نسبتها ٥٢ر٩٪ فى امتحان عام ١٩٨٥ وقد انفرد عام ١٩٨٥ بتلك النسبة الوحيدة .

- أكبر نسبة من نمط أسئلة التكملة التى تقيس المستوى المعرفى التذكر هى ٩٢ر٢٦٪ وأقلها ٢٩ر١٣٪ عام ١٩٨٨ بينما خلت أسئلة اختيارى عامى ١٩٨٥ ، ١٩٨٦ من أسئلة التكملة .

- أكبر نسبة لأسئلة المقالات غير التركيبية التى تقيس المستوى المعرفى التذكر بلغت ٧١ر٨٥٪ فى امتحان عام ١٩٨٥ ، وأقلها النسبه ١٥ر٤٦٪ فى امتحان ١٩٨٩ .

- أكبر نسبة لأسئلة الرسوم الخطية التى تقيس المستوى المعرفى التذكر كانت ٦٨ر٢٠٪ فى امتحان عام ١٩٨٨ وأقلها النسبة ٧٦ر٤٪ عـــام ١٩٨٥ .

- أكبر نسبة لأسئلة الاختيار من متعـــدد التى تقيس المســتوى المعرفى الفهم . بلغت نسبتها ٢٧ر٢٧٪ فى اختبار عام ١٩٨٩ يليها النسبة ١١ر١١٪ عام ١٩٨٥ .

بينما خلت أسئلة امتحانات باقى الاعوام عينة الدراسة من اسئلة هذا النمط الذى يقيس المستوى المعرفى الفهم.

- أكبر نسبة لأسئلة المقالات غير التركيبية التى تقيس الفهم كانت فى اختبار عام ١٩٨٦ حيث بلغت تلك النسبة ١٠٠٪ ، يليها أسئلة اختبـــــارات الاعـــــــوام ١٩٨٧ ، ١٩٨٨ ، ١٩٨٥ ، ١٩٨٩ ، ١٩٩٠ حيث بلغت نسب نفس النمط التى تقيس نفس المســـتوى المعرفى ٨٠٪ ، ٢٣ر٦٩٪ ، ٦٧ر٦٦٪ ، ٦٣ر٦٣٪ ، ٦٠/ على الترتيب.

- بالنسبة لأسئلة الرسوم البيانية التى تقيس المستوى المعرفى الفهم فلم تحقق أكبر من النسبتين ٩٪ ، ٦ر٧٪ على الترتيب من خلال امتحانى الفيزياء عامى ١٩٨٨ ، ١٩٨٩ - بينما خلت امتحانات باقى الأعوام من أسئلة الرسوم البيانية التى تقيس الفهم .

- واستخدمت أسئلة المقال غير التركيبية لقياس المستوى المعرفى التطبيق بنسبة ١٠٠٪ فى اختبارات الأعوام المحددة للدراســـه عن أسئلة امتحان عام ١٩٨٩ حيث بلغت تلك النسبة ٥ر٨٧٪ .

- إستخدمت أيضا أسئلة المقال غير التركيبية لقياس المســتوى المعرفى التحليل بنسبة ١٠٠٪ فى امتحانى عامى ١٩٨٨ ، ١٩٩٠ فقط دون باقى الاعوام الاخرى موضوع الدراسة المحددة ، وقــد اســتخدم نفس النمط لقياس المستوى المعرفى التركيب خلال عام ١٩٨٩ بنسبة ١٠٠٪ .

بالنسبة للسؤال الخامس :

ما المستوى العام لأسئلة امتحان الفيزياء للصف الثالث الثانوي عام ١٩٨٩ من وجهة نظر موجهي الفيزياء ؟ .

يوضح جدول (٧) المؤشرات الاحصائية الوصفية للمستوى العام لأسئلة امتحان الفيزياء في ضوء المتوسطات والانحرافات المعيارية للتقديرات الرقمية لآراء عينة موجهي الفيزياء :

جدول (٧)

المؤشرات الاحصائية الوصفية للمستوى العام لأسئلة امتحان الفيزياء في ضوء المتوسطات والانحرافات المعيارية

ن = ٥٧

محاور الاستبيان	الدرجة العظمى	م	ع
الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانويه العامة .	٢٧	١٩ر٣٣	٢ر٩٢
اتفاق الأسئلة والظروف التي صاحبت التعلم (الواقعية) .	١٨	١٣ر٠٨	٢ر٥٠
درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته في تصحيح الورقة .	١٨	١٣ر٢١	٢ر٥١
اتفاق الأسئلة بطبيعة علم الفيزياء .	٢١	١٤ر٢٨	٢ر٩٣
قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب .	٢٧	١٩ر٠١	٣ر٤٧
قياس الاطلاع الخارجي للطالب وقدرته على العمل الانشائي .	١٢	٦ر٩٤	١ر٩٦
ترتيب الأسئلة	٩	٥ر٥٤	١ر٧٧

كما يوضح جدول (٨) قيم التقديرات الرقمية المتوسطة لمحاور الاستبيان الستة وقيم اختبار «ت» للفروق بين قيم التقديرات الرقمية المتوسطة ، متوسط التقديرات الرقمية لمحاور الاستبيان من وجهة نظر الموجهين .

جدول (٨)

قيم التقديرات الرقمية المتوسطة لمحاور الاستبيان الستة وقيم اختبار « ت » للفروق بين قيم التقديرات الرقمية المتوسطة ، ومتوسط التقديرات الرقمية لمحاور الاستبيان من وجهة نظر الموجهين

ن = ٥٧

محاور الاستبيان	متوسط التقديرات الرقمية لآرا الموجهين	التقديرات الرقمية المتوسطة لمحاور الاستبيان	قيمة ت
الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانوية العامة •	١٩ر٣٣	١٨	٣ر٤٣
اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعلم •	١٣ر٠٨	١٢	٢ر٥٢
درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة •	١٣ر٢١	١٢	٣ر٢٥
اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء	١٤ر٢٨	١٤	٠ر٧٢
قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب •	١٩ر٠١	١٨	٢ر١٩
قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى •	٦ر٩٤	٨	ـ٠٧ر٠
ترتيب الاسئلة	٥ر٥٤	٦	ـ٢٥٥

ويتضح من الجدول السابق الآتى :

١ ـ محور الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لآراء الموجهين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٣ر٤٣ وهى تقع أعلى قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠٥ر ، ودرجات الحرية ٥٦ وقيمتها ١ر٦٥ الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور وهذا يعنى أن :

مستوى محور الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة كما هو ممثل في الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة .

٢ - محور اتفاق الأسئلة والظروف التى صاحبت التعلم :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لآراء الموجهين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٣٫٢٥ وهى تقع أعلى قيمة «ت»الجدولية عند مستوى٠٫٠٥ ودرجات الحرية ٥٦ وقيمتها ١٫٦٥ وهو الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور أى أن :

مستوى محور اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعلم كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة .

٣ - محور درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لآراء الموجهين مقارنة بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٣٫٢٥ وهى تقع أعلى « ت » الجدولية عند مستوى ٠٫٠٥ ودرجات الحرية ٥٦ وقيمتها ١٫٦٥ وهو الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور أى أن :

مستوى محور درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة .

٤ - محور اتفاق الأسئلة وطبيعة علم الفيزياء :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لآراء الموجهين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٧٢ وهى تقع أعلى قيمة« ت » الجدولية عند مستوى ٠٫٠٥ ودرجات الحرية ٥٦ وقيمتها ١٫٦٥ وهذا الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى لهذا المحور وقبول الفرض البديل له والذى ينص على أن :

المستوى العام لمحور اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة أقل من المتوسط .

٥ - محور قدرة الاسئلة على التمييز بين الطلاب :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لآراء الموجهين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٢٫١٩

وهى تقع أسفل « ت » الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٥٦ وهى ١٦٥ر١ الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى لهذا المحور أى أن :

المستوى العام لمحور قدرة الاسئلة على التمييز بين الطلاب كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة ٠

٦ ــ محور قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لاراء الموجهين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ــ ٠٧ر٤ وهى تقع أعلى « ت » الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٥٦ وقيمتها ١٦٥ر١ وهو الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى الخاص بهذا المحور وقبول الفرض البديل له والذى ينص على أن :

المستوى العام لمحور قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة أقل من المتوسط ٠

٧ ــ محور ترتيب الاسئلة :

يتضح من جدول (٨) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لاراء الموجهين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ــ ٢٥٥ر وهى تقع اسفل « ت » الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٥٦ وقيمتها ١٦٥ر١ وهو الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى لهذا المحور وقبول الفرض البديل والذى ينص على أن :

المستوى العام لمحور ترتيب الاسئلة كما هو ممثل فى الورقة الإمتحانية هو بدرجة أقل من المتوسط ٠

والاجابة عن السؤال السادس :

ما المستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء للصف الثالث الثانوى عام ١٩٨٩ من وجهة نظر معلمى الفيزياء الذين قاموا بتدريس مقرر الفيزياء خلال نفس العام ٠

يوضح جدول (٩) المؤشرات الاحصائية الوصفية للمستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء فى ضوء المتوسطات والانحرافات المعيارية ٠

جدول (٩)

المؤشرات الاحصائية الوصفية للمستوى العام لاسئلة امتحان الفيزياء فى ضوء المتوسطات والانحرافات المعيارية

ن = ٢٠٤

محاور الاستبيان	الدرجة العظمى	م	ع
الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة .	٢٧	١٩ر٣٦	٣ر١٦
اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعلم ((الواقعية) .	١٨	١٢ر٨٥	٢ر٥٤
درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة .	١٨	١٣ر٠٣	٢ر١٤
اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء .	٢١	١٤ر١٣	٢ر٣٨
قدرة الاسئلة على التمييز بين الطلاب .	٢٧	١٩ر٠٧	٣ر٥٥
قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته ع. العمل الانشائى .	١٢	٧ر٤٢	١ر٩٢
ترتيب الاسئلة .	٩	٥ر٥٩	١ر٨٣

كما يوضح جدول (١٠) قيم التقديرات الرقمية المتوسطة لمحاور الاستبيان الستة وقيم اختبار «ت» للفروق بين قيم التقديرات الرقمية المتوسطة ، ومتوسط التقديرات الرقمية لمحاور الاستبيان من وجهة نظر المعلمين .

جـدول (١٠)

قيم التقديرات الرقمية المتوسطة لمحاور الاســتبيان الستة وقيم اختبار « ت » للفروق بين قيم التقديرات الرقمية المتوسطة ، ومتوسط التقديرات الرقمية لمحاور الاستبيان من وجهة نظر المعلمين

ن = ٢٠٤

محاور الاستبيان	متوسط التقديرات الرقمية لاراء المعلمين	التقديرات الرقمية	قيمة«ت»
الارتباط بأهـــداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة	١٩ر٣٦٢ ٩	١٨	٥ر٦١
اتفاق الاسئلة والظروف التى صــاحبت التعلم (الواقعية) .	١٢ر٨٥٢	١٢	٤ر٧٧
درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة .	١٣٠٣٩	١٢	٦ر٨٧
اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء .	١٤ر١٣٧	١٤	٥ر٤٩
قدرة الاختيار على التمييز بين الطلاب .	١٩ر٠٧٢	١٨	٤ر٣١
قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى .	٧ر٤٢١	٨	-٣ر٤
ترتيب الاسئلة	٥ر٥٩٨	٦	-٧٨ر٠

ويتضح من الجدول السابق الآتى :

١ - محور الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لاراء المعلمين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٥ر٦١ وهى تقع أعلى قيمة«ت»الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٢٠٣ وهى ١ر٩٦٥ الامر الذى يعنى قبول الفرض الأصلى بالنسبة لهذا المحور أى أن :

« مستوى محور الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة » .

٢ - محور اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعلم « الواقعية »:

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لاراء المعلمين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٧٧ر٤ وهى تقى أعلى قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٢٠٣ وهى ١٦٥ر١ الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور أى أن :

« مستوى محور اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعلم كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة » .

٣ - محور درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لاراء المعلمين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٨٧ر٦ وهى تقى أعلى قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٢٠٣ وهى ١٦٥ر١ الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور أى أن :

« مستوى محور درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة » .

٤ - محور اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لاراء المعلمين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٥٤٩ر وهى تقع أسفل قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٢٠٣ وهى ٦٥ر١ الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور وقبول الفرض البديل والذى ينص على أن :

« المستوى العام لمحور اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة اقل من المتوسط » .

٥ - محور قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لاراء المعلمين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ٣١ر٤

وهى تقع أعلى قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٢٠٣ وهى ١٦٥ر١ الامر الذى يعنى قبول الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور أى أن :

« مستوى محور قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة متوسطة » .

٦ ـ محور قدرة الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة « ت » لمتوسط التقدير قد بلغت ٣ر٤ وهى تقع أسفل قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٢٠٣ وهى ١٦٥ر١ وهو الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى الخاص بهذا المحور وقبول الفرض البديل له والذى ينص على أن :

« المستوى العام لمحور قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة أقل من المتوسط » .

٧ ـ محور ترتيب الاسئلة :

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة «ت» لمتوسط التقدير الرقمى لاراء المعلمين مقارنا بالتقدير الرقمى المتوسط لهذا المحور قد بلغت ـ ٠٧٨ وهى تقع أسفل قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٢٠٣ وهى ١٦٥ر١ وهو الامر الذى يعنى رفض الفرض الاصلى بالنسبة لهذا المحور وقبول الفرض البديل والذى ينص على أن :

« المستوى العام لمحور ترتيب الاسئلة كما هو ممثل فى الورقة الامتحانية هو بدرجة أقل من المتوسط » .

بالنسبة للسؤال السابع :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر بين المتوسط الرقمى لآراء موجهى الفيزياء الذى قاموا بتوجيه معلمى الفيزياء خلال العام ١٩٨٩ ، والمتوسط الرقمى لآراء معلمى الفيزياء الذين قاموا بتدريس مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوى وذلك بالنسبة للمحاور التالية :

١ ـ الارتباط بأهداف تدريس علم الفيزياء للثانوية العامة •
٢ ـ اتفاق الأسئلة والظروف التى صاحبت التعلم (الواقعية) •
٣ ـ درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة
٤ ـ اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء •
٥ ـ قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب •
٦ ـ قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى •
٧ ـ ترتيب الاسئلة •

يتضح من جدولى (٨) ، (١٠) اتفاق آراء موجهى الفيزياء ومعلمى الفيزياء الذين قاموا بتدريس مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوى عام ١٩٨٩ فى مدى مناسبة المجالات الخاصة بمواصفات الاختبار حيث كانت قيم اختبار الدلالة «ت» للفروق بين متوسطات التقديرات الرقمية لآرائهما مقارنا بالقيم المتوسطة لمحاور تقييم الورقة الامتحانية للفيزياء دالة بالنسبة للمحاور التالية :

ـ الارتباط بأهداف علم الفيزياء للثانوية العامة •
ـ اتفاق الاسئلة والظروف التى صاحبت التعليم (الواقعية) •
ـ درجة وضوح وصياغة السؤال ومساهمته فى تصحيح الورقة الامتحانية •

ـ قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب •
كما كانت قيم «ت» غير دالة بالنسبة للمحاور التالية :
ـ اتفاق الاسئلة وطبيعة علم الفيزياء •
ـ قياس الاطلاع الخارجى للطالب وقدرته على العمل الانشائى •
ـ ترتيب الاسئلة •

ولذلك لم يقم الباحث بالتحقق من صحة هذا الفرض نظرا لان الباحث اعتبر أن الاتفاق فى قيم اختبار الدلالة «ت» بالنسبة للمحاور السابقة معناه عدم وجود فروق دالة بين الرقمى لآراء موجهى الفيزياء والمتوسط الرقمى لآراء معلمى الفيزياء •

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثالثة والأربعون   يناير ١٩٩٢   العدد الثاني

صحيفة التربية

السنة الثالثة والأربعون　　يناير ١٩٩٢　　العدد الثاني

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

****

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

مدير التحرير : الأستاذ الدكتور محمد يحيي طلعت

****

● تصدر في أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوي ٢٤٠ قرشا

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

أين نحن من التنمية المهنية المستمرة للمعلم ؟

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

يخطىء من يظن أن الاعداد المهنى لمن يرغب فى ممارسة مهنة التعليم يمكن أن يصل الى منتهاه خلال السنوات القليلة (أربع سنوات أو أكثر أو أقل) التى يتم فيها الاعداد لهذه المهنة الرفيعة فى كلية التربية بالجامعات مثلا أو فى أى معهد آخر من معاهد اعداد المعلمين • فهذه السنوات التى يتم فيها الاعداد قبل ممارسة المهنة لا تكاد تكفى لكى يلم فيها الطالب / المعلم بأساسيات العلوم والمهارات اللازمة لممارسة المهنة وتربية النشء •

فالعلوم التى يدرسها الطالب فى مرحلة الاعداد سواء كانت العلوم التى سوف يتخصص فى تدريس مناهجها لتلاميذه أو العلوم التربوية التى تعده لمهنة التربية والتعليم هذه العلوم كلها أصبحت تنمو فى هذا العصر بسرعة متزايدة بحيث أن النظرية أو الحقيقة العلمية التى يدرسها الطالب اليوم قد تصبح بعد قليل حقيقة بالية ويحل محلها حقيقة أو نظرية أخرى أكثر دقة أو شمولا •

كما أن المجتمع الذى نربى ونعلم أطفالنا للحياة فيه اليوم قد يتغير أسلوب الحياة فيه أو في بعض جوانبه في الغد القريب • فالعصر الذى نعيش فيه والذى يطلق عليه عصر العلم والتكنولوجيا يتميز عن العصور السابقة بسرعة التغير الاجتماعى والاقتصادى وفى معظم الجوانب الثقافية الاخرى للمجتمع وخاصة فى المجتمعات المتقدمة • وقد يرجع ذلك بصفة خاصة الى التقدم السريع فى العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية فى كافة جوانب حياتنا ٩

ولا يقتصر هذا الوضع على مهنة التعليم وحدها ولكنه ينطبق أيضا على كثير من المهن الأخرى ، فمهنة الطب مثلا نجد أن فترة الاعداد للمهنة وان طالت الى ست أو سبع سنوات لا تتسع لكى يلم فيها طالب الطب بجميع أساسيات العلوم والمهارات اللازمة لممارسة المهنة مما يدعو

بعض البلاد المتقدمة الى أن يكون الترخيص لخريج كلية الطب بممارسة المهنة لمده محدوده أربع أو خمس سنوات مثلا ولا يجدد هذا الترخيص الا بعد أن يقدم هذا الطبيب ما يثبت أنه قد قام خلال فترة الترخيص السابقة بحضور دراسات طبيه أو حضور مؤتمرات وندوات وقدم فيها بحوثا ودراسات تدل على أنه واصل الدراسة والاطلاع على المستحدث في مجال تخصصه • وهكذا يطمئن المجتمع الى أن من يتصدى لعلاج الناس وترخص له الهيئات المسئوله في المجتمع بذلك على دراية علميه ومهارية كافيه بحيث يؤتمن على حياة من يعالجهم •

ونفس الشيء أيضا تطبقه بعض البلاد بالنسبة لمن يمارسون مهنه التعليم فتعرض عليهم الجهات المعنية سواء كانت الحكومية أو النقابية هذه المعلومات ولضمان أنه لم يتجمد في مستوى معلوماته ومهاراته عند أن يحضر المعلم دورة تدريبية كل خمس سنوات مثلا لتجديد وتحديث الحد الذي وصل اليه عند تخرجه من معهد الاعداد •

ما يجب أن يراعى في الاعداد للمهنة في عصر التقدم العلمي السريع :

مما سبق يمكننا أن نخلص الى أن اعداد المعلم في خلال سنوات الاعداد المحدودة يجب الا يقتصر على مجرد تزويده ببعض المعلومات العلمية واكتسابه لعدد من المهارات العملية المتصلة باحتياجات مزاولة المهنة • بل يجب أن يراعى أيضا أنه سوف يعمل في عصر سريع التغير وأنه يحتاج الى التزود بالمقومات التي تمكنه من ملاحقة التقدم السريع في مجال مهنته من النواحي العلميه والعملية •

وبصفة خاصة ينبغي أن يراعى في برنامج الاعداد ومناهجه تزويد الطالب / المعلم بالمهارات وتنمية القدرات الآتية :

١ - تنمية القدرة على التكيف مع البيئة التي يعمل فيها • فهو لا يعد للعمل في بيئة واحدة جامدة أو راكدة لا تتغير • بل لعل من أهداف التربية في المدرسة العمل على زيادة سرعة التغير في المجتمع في الاتجاه الذي يحدده هذا المجتمع للقضاء على ما فيه من سلبيات ودفع ما فيه من ايجابيات تتمشى مع التطورات الاخرى في هذا المجتمع ولاشك أن ذلك يتطلب من المعلم اكتساب مهارة جمع البيانات اللازمة عن أوضاع المجتمع الذي يعمل فيه وثقافته من حيث أسلوب الحياة، وحاجات المجتمع ومشكلاته وما فيه من قيم وعادات وسلوكيات وآمال

الـــخ ... حتى يمكن أن يوجه المعلم تعليمه وتربيته لتلاميذه نحـــو تأكيد الجوانب الصالحة وتعديل الممارسات والاتجاهات الخاطئة .

٢ ـ تنمية القدرة على متابعة التقدم العلمي في مجـال تخصصه العلمي وفي مجال العلوم المتصلة بمهنة التـربية والتعليم أي العلـوم التربوية والاجتماعية وما يتصل بهـــا من تطورات تنعكس على تربية التلاميذ . فاذا كان من أهم أهدافنا التربوية أن يقوم المعلم بتنميـة مهارة البحث عن الحقائق لدى تلاميذه والوصول الى المعلومات المطلوبة بأنفسهم كلما كان ذلك ممكنا بما ينمي لديهم دائما الرغبة في التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة ، فكيف يستطيع المعلم تحقيق ذلك اذا كان هو نفسه يتعلم عن طريق التلقين في المحاضرات والرجـــوع الى المذكرات والمختصرات التي تفرض عليه أثناء دراسته في معهد الاعداد .

٣ ـ تنمية القدرة على التفكير العلمي السليم والوصول الى الاحكام والحقائق بنفسه وتطبيق ذلك عند ممارسته لمسئولياته وخاصة فيمـا يتعلق بالبندين السابقين .

ان اعداد المعلم في العصر الحديث ، عصر التغير والتطور السريع في المجتمعات وعصر النمو المتزايد في المعلومات ، يتطلب الا ننظر الى اعداده كما لو كنا نعده لمجتمع لا يتغير . فكما أننا ندرك أننا عندما نربي أطفالنا في المدارس للحياة الناجحة في مجتمعهم فاننا نعلم أن حياتهم المستقبلة في هذا المجتمع بعد عشرات السنين سوف تختلف عن حياتهم الحالية في شكلها ومضمونها ومستواها وأساليبها ، وأن خير اعداد لهم هو تنمية قدراتهم على التفكير السليم في مواجهة أي مشكلة من المشكلات التي تواجههم في تحقيق أهـــدافهم نحو حياة ســـعيدة ومتعاونة وفي ضوء قيم ومبادىء انسانية يتمسكون بها .

كذلك فان الاتجاه الحديث في اعداد المعلم هو أن نتخذ من حقائق الحياة الحاضرة وما فيها من ثقافة للمجتمع أمثله لتطبيـــق النظريات في العلوم التربوية المختلفة في كيفية توجيه التربية ووسائلها ومناهجها وتكنولوجياتها لتنمية مواردنا البشرية وتحقيق أهداف المجتمع . ومثل هذا الاسلوب أيضا يمكن أن يتبع في مقررات تاريخ التربية ومقـررات التربية المقارنة حيث تكون المقارنات رأسية لمجتمع معين عبر التاريخ في

دراسة تاريخ التربية وتكون المقـارنات أفقية لمجموعات مختلفـة من المجتمعات فى العصر الحـاضر مثلا لبيان كيف أن التربية كعمليـة اجتماعية تتشكل وفق مقتضيات العصر وظروف المجتمع الذى تطبق فيه هذه التربية .

وبمثل هذه الاتجاهات يمكن أن نعد معلما متطورا قادرا على النمـو فى مهنته وقادرا على التكيف مع مجتمعه فى تطبيق علمه وخبرته ، بدلا من أن نخرج معلما جامدا تخرج فى القـرن العشرين مثلا ولكنه يعلم ويربى تلاميذه فى القرن الحادى والعشرين بنفس العقلية والاساليب التى أعد لها والتى يحتمل أن تكون قد أصبحت بالية عفى عليها الزمن ومع ذلك لا يزال يتمسك بها لعدم قدرته على متابعة التقدم والاطلاع على المستحدث من العلوم أو ما استجد من تطورات فى مجتمعه .

ويحضرنى بهذه المناسبة ما قاله فيلسوف التربية الكبير الراحـل الدكتور وليام كلباتريك (أمريكى) لاحد تلاميذه من المعلمين عندما كان يناقشه حيث قال المعلم لاستاذه « ان لدى خبرة عشرين سنة فى هـذا الشأن » فرد الاستاذ عليه بقوله « بل لديك خبرة سنة واحدة جامدة مكررة عشرين عاما منذ تخرجك من الكلية » أى بنفس الأسلوب دون تفكير أو تغيير .

هذه لمحة سريعة لجانب من الجوانب التى يجب أن يراعى فى اعداد المعلم خلال فترة دراسة فى كليات التربية أو غيرها من معاهد اعداد المعلمين ، وهو جانب اعداد المعلم لعالم اليوم والغد وتسليحه بالاسلحة أى بالمعلومات والمفاهيم والمهارات والقدرات والاتجاهات التى تمكنه من اللحاق بما يطرأ على مجتمعه من تطورات وما يستجد فى العلوم التى تقع فى مجال تخصصه من تقدم نتيجة البحوث العلمية المتلاحقة بحيث يستطيع دائما الاعتماد على نفسه وعلى قدرته التى نميت خـلال فترة اعداده للمهنة على تجديد معلوماته ومهارته وملاحقة التقدم العلمى تحت الظروف التى يعمل فيها والعصر الذى يعيش فيه .

عملية التنمية المهنية للمعلم يجب أن تكون مستمرة أثناء الخدمة :

وليس معنى ما سبق أن يترك المعلم بعد تخرجه من معهد الاعداد سواء كان ذلك فى الجامعة أو خارجها ، دون متابعة ورعاية اعتمادا على

ما اكتسبه خلال سنوات الاعداد من معلومات ومهارات وقدرات واتجاهات تمكنه من متابعة كل مستحدث وجديد فيما يتلعق بمهنة التعليم ·

فالأمر لا شك يستدعى أن تتعاون وزارة التربية والتعليم والمدرسة التى يعمل فيها المعلم ونقابات المعلمين ومنظماتهم وجمعياتهم ، وغير ذلك من الهيئات المعنية بتقدم التعليم ، نقول أن الأمر يستدعى أن تتعاون هذه الجهات جميعاً لتهيئة المجال للمعلمين أثناء قيامهم بالخدمة للارتقاء بأدائهم فى مهنة التعليم وتنميتها بحيث يسير تطوير التعليم وتقدمه فى اتجاهات مسايرة لروح العصر ومتمشية مع تطور المجتمع ومحققة لاهدافه فى تنمية القوى البشرية القادرة على تهيئة الحياة السعيدة المتعاونة والمنتجة لافراد هذا المجتمع والنهوض بحاجاته وتقدمه ·· وبمعنى آخر فان التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة فى الاتجاهات الصحيحة له آثاره وانعكاساته على تنمية مواردنا البشرية من النشء وبالتالى على مستقبل المجتمع بأكمله ·

ولعل من أهم البرامج التى يمكن أن تنظم لتحقيق هذا الهدف ، اى هدف التنمية المهنية المستمرة للمعلمين أثناء الخدمة ، ما يأتى :

١ — برامج التدريب (أو على الاصح برامج التنمية المهنية) للمعلمين أثناء الخدمة التى تقوم بها ادارات التدريب وكليات التربية الخ ··

٢ — برامج وخطط الاشراف الفنى التى تؤدى للمعلمين فى مواقع عملهم بالمدارس وخاصة البرامج التى يقوم بها الموجهون ونظار المدارس ومديروها والمدرسين الأول ·

٣ — دور منظمات المعلمين ونقاباتهم وجمعياتهم فى التنمية المهنية للمعلمين أثنا الخدمة ·

والآن أرجو أيها القارىء العزيز ، أن نكتفى بهذا القدر لضيق المساحة على وعد بأن نتناول موضوع هذه البرامج التى يجب أن تقدم للمعلمين وما يصاحبها من تهيئة الظروف والامكانات المناسبة لنموهم المهنى ، فى أعداد « الصحيفة » القادمة ان شاء الله ·

دكتور / يوسف صلاح الدين قطب

التعريف بالتربية البيئية

للاستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
استاذ التربية - جامعة طنطا

لقد بدأ الاهتمام بالتربية البيئية كركيزة اساسية فى العملية التعليمية فى السنوات العشر الأخيرة (١) ، ومن المنتظر أن تحتل التربية البيئية مكانة هامة فى السنوات القادمة نتيجة تزايد السكان وزيادة المخلفات والتقدم التكنولوجي وزحف الصحارى .

وان التربية البيئية كمفهوم جديد لم تتبلور الا بعد مؤتمر ستوكهولم (يونيه ١٩٧٢ غير أن جذورها الفكرية (٢) قديمة ولقد كان الاهتمام موجها قبل ذلك بكثير للدراسات البيئية ، ولذلك نرى ضرورة التفرقة بين البيئة Environmental Study والتربية البيئية Environmental Education فالدراسات البيئية متشعبة وتختلف باختلاف التخصصات المتنوعة ويمكن حصرها على النحو التالى :

١ - الدراسات البيئية فى المجال الاجتماعى والاقتصادى - تدور حول دراسة رفاهية البشر وعلاقة ذلك بالاسكان - وهذا ما يطلق عليه جغرافية المدن (٣) .

٢ - الدراسات البيئية فى مجال علم النفس الاجتماعى - تناقش البيئة الانسانية مع التركيز على العادات والتقاليد والاتجاهات فى المجتمع .

٣ - الدراسات البيئية فى مجال دراسة التاريخ المحلى - التعريف بأعلام البيئة البارزين والذين لعبوا دورا بارزا فى تطوير البيئة

---

(١) واصف عزيز - نظريات المناهج وتطبيقاتها المعاصرة ، طنطا ، دار ماهر للطباعة ، ١٩٧٨ ، ص ٣٣٨ .

Keith wheeler: National Procedures. Implementing Environmental Education. Trends in Environmental Education Unesco. Paris, 1977, P. 213.

Dictioary of Sociology, Chicago Aldine Publishing Co. 1973, P. 390.

وتحسينها والقيام بزيارات للمتاحف للاطلاع على الوثائق التاريخية للبيئة المحلية ٠

٤ — الدراسات البيئية فى مجال دراسة السكان (١) — منحنى النمو السكانى — أسباب الانفجار السكانى — مقترحات للعلاج ٠

٥ — الدراسات البيئية فى مجال تخطيط المدن — دراسة بنية البيئة — التخطيط لبناء المصانع بعيدا عن المربعات السكنية — ترك مساحة لاقامة مسطحات خضراء عند اقامة مبانى جديدة — منع تعدى الاحياء السكنية على الأراضى الزراعية (٢) ٠

٦ — الدراسات البيئية فى مجال الجيولوجيا — دراسة تطور البيئة الطبيعية من مرحلة استخدام النار الى استخدام الطاقة ٠

٧ — الدراسات البيئية فى مجال الأرصاد الجوية — دراسة العوامل المناخية وأثرها فى النشاط البشرى ٠

من هذا العرض السالف الذكر يتضح لنا أن الدراسات البيئية تقتصر على معلومات وحقائق بيئية فى مجالات تخصصية مختلفة ، دون توجيه الاهتمام لتعديل أنماط السلوك بعكس التربية البيئية التى تهدف الى معايشة التلاميذ للمشكلات البيئية والتدريب على المشاركة وتنمية الوعى البيئى فى اطار خطة على مستوى محلى أو قومى أو عالمى مع اكساب التلاميذ القيم والاتجاهات الايجابية نحو حماية البيئة وتحسينها بقصد اعداد جيل واع ببيئته الطبيعية والاجتماعية النفسية (٣) ٠

ووجه الاختلاف بين دراسة البيئة والتربية البيئية كوجه الاختلاف بين دراسة العلوم والتربية العلمية ، فدراسة العلوم قد لا تؤدى الى تربية علمية غير أنه قد تتحقق التربية العلمية لو أنها أسهمت فى تدريب

Mary Turner and Ralph E., Wileman and Ralph: A Structure for Population Education, Carolina Population, Center, university of North Carolina, 1974, P. 2.

(٢) محمد القصاص — « مؤتمر المعمار والبيئة فى الوطن العربى » — الخرطوم (١١ — ٢٠ أكتوبر ١٩٧٥) من مطبوعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٥ ، ص ٤) ٠

Wo Copland: Environmental Education in Secondry Schools, Trends in Education Department of Education and science Unesco, June, 1976, P. 47.

الطالب على مهارات الدقة والموضوعية والصبر والتأنى فى أصدار الأحكام ٠

التعريف بالتربية البيئية فى ضوء الاتجاهات العالمية :

نعرض فى هذا المجال تعريفات التربية البيئية متخذين اطارا تاريخيا للمراحل التى مرت بها هذه التعريفات يبدأ من ١٩٧٠ الى ١٩٧٨ اذ ان توجيه الاهتمام للتربية البيئية فى كثير من الدول كما سبق ان أشرنا منذ قليل تعود بدايته الحقيقية على المستوى العالمى بعد مؤتمر البيئة الانسانية (ستوكهلم ١٩٧٢) ، أما قبل ذلك فكان محاولات فردية من جانب بعض الباحثين والمؤسسات التعليمية ٠

ونناقش أهم التعريفات للتربية البيئية على النحو التالى :

(أ) التعريف المقترح من جامعة الينوى الشمالية ، الولايات المتحدة الأمريكية ١٩٧٠ « التربية البيئية نمط من التربية يهدف الى معرفة القيم وتوضيح المفاهيم وتنمية المهارات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات التى تربط بين الانسان وثقافته وبيئته البيوفزيائية كما أنها تعنى التمرس على اتخاذ القرارات ووضع قانون للسلوك بشأن المسائل المتعلقة بنوعية البيئة(١) ٠

لقد أقر هذا التعريف مؤتمر نيفادا الذى نظمته اليونسكو بالاشتراك مع الاتحاد العالمى للمحافظة على الطبيعة ومعهد فورستا ١٩٧٠ ووافق عليه أيضا مؤتمر روشليكون فى سويسرا (ديسمبر ١٩٧٠) ٠

(ب) التعريف بالتربية البيئية كما أقره المؤتمر الدراسى عن التربية البيئية للجنة القومية (٢) الفنلندية لصالح اليونسكو فى بلدة جامى (١٩٧٤) التربية البيئية هى احدى وسائل تحقيق أهداف حماية البيئة ، وأنها لا تعتبر فى حد ذاتها فرعا منفصلا عن العلم أو موضوعا

---

(١) عدلى كامل ، طرق الانتفاع بالمرجع ، مرجع فى التعليم البيئى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٦ ، ص ٦٥ ٠

(٢)
Report of the Semimar on Environmental Education, Gammi (Findland), 1974, Trends in Emircnmental Education, Paris, Unesco, 1977, P. 25.

مستقلا للدراسة ولكن يجب أن تؤخذ تبعا لمبدأ التكامل بين العلوم في اطار برنامج التربية مدى الحياة .

(جـ) التعريف بالتربية البيئية كما أقرته ندوة بلغراد : « ديسمبر ١٩٧٥) . التربية البيئية هي ذلك النمط من التربية الذى يهدف الى تكوين جيل واع ومهتم بالبيئة وبالمشكلات المرتبطة بها ، ولديه من المعارف والقدرات العقلية والشعور بالالتزام ما يتيح له أن يمارس فرديا وجماعيا حل المشكلات القائمة وأن يحول بينها وبين العودة الى الظهور(١)

(د) التعريف بالتربية البيئية كما عرضه مؤتمر تبليسى (بولاية جورجيا بالاتحاد السوفيتى) ديسمبر ١٩٧٧ .

التربية البيئية هى عملية اعادة توجيه وربط لمختلف فروع المعرفة والخبرات التربوية بما ييسر الادراك المتكامل للمشكلات ويتيح القيام بأعمال عقلانية للمشاركة فى مسؤولية تجنب المشكلات البيئية والارتقاء بنوعية البيئية (٢) .

(هـ) التعريف المقترح من والتر ستيدل « مدير مكتب التخطيط للتربية للمرحلة الابتدائية والثانوية بوزارة التعليم بواشنطن ١٩٧٧ » .

التربية البيئية هى العملية التعليمية التى تبرز علاقة الانسان ببيئته الطبيعية والمحلية ومشكلة السكان — التلوث — الموارد — التكنولوجيا وعلاقة ذلك بالبيئة الانسانية الشاملة (٣) .

(و) التعريف بالتربية فى ضوء ما أقره المشتركون فى اجتماع هيئة برنامج الأمم للبيئة بباريس ١٩٧٨ .

Unesco, UNEP: La Charte de Belgrade, Connexion, 1 ere année no 1 Janvier 1976 (Bulletin de L'Education Relative l'Environment Paris, Unesco, P. 2.

nMargaret Gillet: Unesco Conference on Environmental Education Tiblsi, Georgia, News letter with the International Buereau of Education, Unesco, Vol, V. No. 4, December 1977, P. 19.

Walter E, Stedile: The Environmental Education National Science, Teachers A association, Washington, 1977 P. 5.

التربية البيئية هى العملية التعليمية التى تهدف الى تنمية وعى المواطنين بالبيئة والمشكلات المتعلقة بها وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والاتجاهات وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية تجاه حل المشكلات المعاصرة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة (١) ٠

(ى) التعريف بالتربية البيئية فى ضوء الاتجاهات المحلية :

التربية البيئة هى عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التى تربط الانسان وحضارته بمحيطه البيوفزيقي وتوضيح حتمية المحافظة على مصادر البيئية وضرورة حسن استغلالها لصالح الانسان وحفاظا على حياته الكريمة ورفع مستويات معيشته (٢) ٠

حقائق توصلنا اليها من التعريفات

محور التعريف	الرواد	السنة
أ ـ الاتجاهات العالمية أولا ـ اتخاذ قانون وضعى للسلوك بالولايات المتحدة الأمريكية ـ اكتساب مفاهيم وقيم بيئية ٠ ـ اكتساب اتجاهات بيئية ٠ ـ التدريب على اتخاذ القرارات بشأن المشكلات البيئية ٠	ـ اساتذة جامعة الينوى الشماليه	١٩٧٠م
ثانيا ـ التربية البيئية وسيلة لحمايه البيئة من التدهور ٠ ـ تدريس التربية البيئية فى اطار منهج التكامل بين العلوم المختلفة ٠	ـ المشتركون من خبراء التربية فى المؤتمر الدراسى للتربية البيئية بجامى بفنلندا ٠	١٩٧٤م

Unesco Population Education a contemporary Cocern, United nations, Educational, Paris, 1978, P. 40.

(٢) محمد صابر سليم ـ المفاهيم الرئيسية للتربية البيئية ، مرجع فى التعليم البيئى ، من مطبوعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٦ ، ص ١٢ ٠

ثالثا ـ التربية البيئية هي عملية اكتساب معلومات وتنمية القدرات العقلية عن طريق تدريس مجالات بيئية . ـ تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه البيئة .	ـ المشتركون من خبراء التربية من مختلف الدول في ندوة بلغراد .	١٩٧٥م
رابعا ـ التركيز على المعرفة العلمية بالمشكلات البيئية ومعايشتها ؟ ـ اكتساب خبرات تربوية تتعلق بالمشكلات البيئيه تتسم بالتكامل . ـ الدعوة لتنمية البيئة .	خبراء التربية مؤتمر التربية البيئية بتبليسى بولاية جورجيا بالاتحاد السوفيتى	١٩٧٧م
خامسا ـ الوعي بالبيئة : ـ الوعي بالمشكلات البيئية . ـ اكتساب المعرفة ـ المهارات الاتجاهات .	خبراء التربية المشتركون في اجتماع اليونيب بباريس	١٩٧٨م
ب ـ الاتجاهات المحلية . سادسا ـ اكتساب معارف ـ مهارات ـ اتجاهات لازمة وضرورية لفهم وتقدير العلاقات المعقدة بين الانسان وبيئته .	د. صابر سليم	١٩٧٦م

تعليق :

ـ ان القاء نظرة متأنية على التعريفات سالفة الذكر مجتمعة نجدها تؤكد على النقاط التالية :

ـ التأكيد على اكساب التلميذ خبرة تعليمية (معلومات ـ حقائق ـ مفاهيم ـ اتجاهات ـ قيم ـ مهارات) .

ـ التدريب على أسلوب اتخاذ القرار بشأن المشكلات البيئية (التلوث ـ الطاقة ـ الانفجار السكانى ...) .

ـ تؤكد التعريفات على ضرورة المشاركة الايجابية والفعالة فى حل المشكلات البيئية وتجنب الاضرار الناتجة عنها ؟

ـ نرى أن تعريف ندوة بلغراد للتربية البيئية هو التعريف الذى التزمت به معظم المؤسسات التربوية والخبراء التربية العالميين ، والمحليين ،

وقد اتخذ ركيزة أساسية فى المؤتمرات الدولية على سبيل المثال لا الحصر - مؤتمر جورجيا بالاتحاد السوفيتى (ديسمبر ١٩٧٧) .

- يختلف مفهوم التربية البيئية من مجتمع لاخر ولذلك نجد أنه من الصعوبة ايجاد تعريفا جامع مانع ، فهناك مشكلات بيئية فى مجتمعات معينة تتطلب التركيز عليها فى البرامج التعليمية كمشكلتى التلوث والطاقة ، بينما نجد أن هناك مجتمعات أخرى لا تعانى من أزمة الطاقة كالمجتمعات النفطية .

- نرى أن التعريف الاجرائى للتربية البيئية من التعريفات الدقيقة لأنه التزام بموقف نسير عليه فى ثنايا الدراسة .

التعريف الاجرائى للتربية البيئية

« نمط من التربية ينظم علاقة الانسان بيئته الطبيعية والاجتماعية والنفسية مستهدفا اكساب التلاميذ خبرة تعليمية من حقائق ومفاهيم - طريقة تفكير - اتجاهات قيم خاصة بمشكلات بيئية كالتلوث والطاقة - استنزاف الموارد الطبيعية نعرضها فى وحدات مرجعية .

- والموضوعات الأساسية للوحدات تناقش مشكلات التلوث الطاقة - التصحر - استنزاف الموارد الطبيعية .

- تعالج موضوعات الوحدات التدريسية فى أطر تكاملية للمقررات الدراسية (العلوم - الدراسات الاجتماعية) .

- التركيز على نظرة فلسفية كأسس للسلوك البيئى القويم والتى تنحصرها فى الحقوق والواجبات البيئية والقيم البيئية التى تضبط سلوك الفرد ازاء الموارد الطبيعية فى بيئته وترشده وفى مقدمتها قيمة الصيانة - ابراز قدرة الخالق سبحانه وتعالى فيما أوجد من موارد طبيعية يعجز الانسان على الرغم مما أوتى من علم وتقنية أن يستحدث مثلها اذا ما تعرضت هذه الموارد للتلف أو للنفاذ .

- والهدف الرئيسى من تدريس التربية البيئية فى قالب وحدات تدريسية هو تعديل اتجاهات التلاميذ البيئية بحيث تصبح الايجابية والفاعلية واتخاذ القرارات البناءة ازاء حماية البيئة من التلوث والاهدار سمة بارزة فى سلوكهم البيئى الرشيد » .

أهمية النبر أو الضغط فى عزف البيانو

للدكتورة / ابتسام محمد نصر العادلى
كلية التربية الموسيقية / جامعة حلوان

مقدمات :

الموسيقى شأنها شأن الظواهر الطبيعية التى لا يمكن أن تسير على وتيرة واحده والا فقدت حيويتها وبهجتها وتذوقها • فكما أن الطبيعة لوحه جميلة من صنع خالق الكون يتلمسها الانسان فى شروق الشمس وغروبها ، وانعكاسات الوان طيفها بما ينعكس عليه من تذوق مواطن الجمال ، كذلك القيمة الجماليه للموسيقى فلابد أن تكون مثيرة للانفعال ولابد أن تلائم الآلة التى كتبت من أجلها ، وأن تعنى بالغرض المقصود منها ، وأن تتميز فى الوقت ذاته بالوحدة والتوازن • فالمدونه الموسيقية التى تحتوى على أفكار متنوعه تكون قيمتها الجمالية أعظم من تلك التى تكرر الموضوعات اللحنيه الرئيسية بطريقة رتيبه مملة ، ومع ذلك فالمدونه الجيده لا تقتصر على ما تحتويه من الافكار المثمره فحسب ، بل يجب عرض هذه الافكار ببراعة وموازنتها فى سياق المقطوعة بأكملها ، واستخدام الامكانيات النغمية والايقاعية للوصول الى أبلغ تعبير ممكن وأداء النغمات الموسيقية باختلاف فى درجات الضغط حتى لا يؤدى أداؤها بنفس الدرجة الى بعث الملل فى نفس المؤدى والمستمع •

مشكلة البحث :

نبعت فكرة هذا البحث من ملاحظة الباحثة أن الكثير من الطلاب لا يعرفون الفروق المختلفة بين رموز النبر أو الضغط المختلفة فى الأداء على آلة البيانو •

لذا رأت الباحثة توضيح مختلف انواع النبر الموضح بالمدونه الموسيقية أو التى يوحى أداؤها بالضغط الطبيعى وأهميتها حتى يمكن الوصول للأداء الجيد •

هــدف البحث :

يهدف البحث الى تفهم رموز النبر أو الضـغط بأنواعه لمختلفـه المدونه على مؤلفات آلة البيانو خاصة فى موسيقى العصر الحديث .

أهميـة البحث :

تمكين العازف من فهم أداء رموز النبر المختلفة الموجوده بالمقطوعة الموسيقية يؤدى الى الأداء المطلوب بسلاسه وفهم للعمـل حتى يتحقق الأداء الجيـد .

عينـة البحث :

اختيار ثلاث مقطوعات موسيقية لاربع مؤلفين من العصر الحـديث مختلفى الجنسية ممثلة لاستخدام الرموز المختلفة للنبر وهم كارلوس Carlos Surinach

مؤلف موسيقى أسبانى (١٩١٥ ـ ؟) وآرام خاتشـادوريان Aram Khatchaturian

مؤلف موسيقى أرمنى ـ ١٩٠٣ ـ ١٩٧٨) ، برسكتى Vincent Persichetti

مؤلف موسيقى أمريكى (١٩١٥ ـ ؟) وكبالفسكى Dimtri Kabalevsky

مؤلف موسيقى روسى (١٩٠٤ ـ ؟)

اجراءات البحث :

الجزء النظرى ويشمل :

ـ تعريف النبر أو الضغط (Accent) وأنواعه واستخداماته فى العصور المختلفة خاصة العصر الحديث .

الجزء التطبيقى ويشـمل :

ـ أدوات البحث : تصميم استمارة بيانات تشمل عناصر تحليل عينة البحث وهى الضـغط القياسى ـ الضـغط الايقـاعى ـ الضـغط التعبيرى رموز النبر .

ـ دراسة تحليلية لعلامات النبر فى عينة البحث .

ـ نتائج البحث .

تعريف النبر أو الضغط (Accent)

يطلق عليه بالفرنسية Accentué ، وبايطالية Accentato وكلمة Accent أصلها كلمة لاتينية (Ad Cantus) ومعناها اختلاف درجات الضغط فى أداء الأصوات الموسيقية . (١٣ - ٤ ، ١٥ - ٦ ، ١٧ - ١٨ ١٩٥) .

انواع النبر أو الضغط (Accent)

ينحصر النبر أو الضغط فى ثلاثة أنواع هامة :

١ - الضغط القياسى . Metric Accent

وهو الضغط الذى يأتى من ميزان القطعة .

٢ - الضغط الايقاعى . Rhythmic Accent

وهو الضغط الذى يأتى من بعض الايقاعات مثل
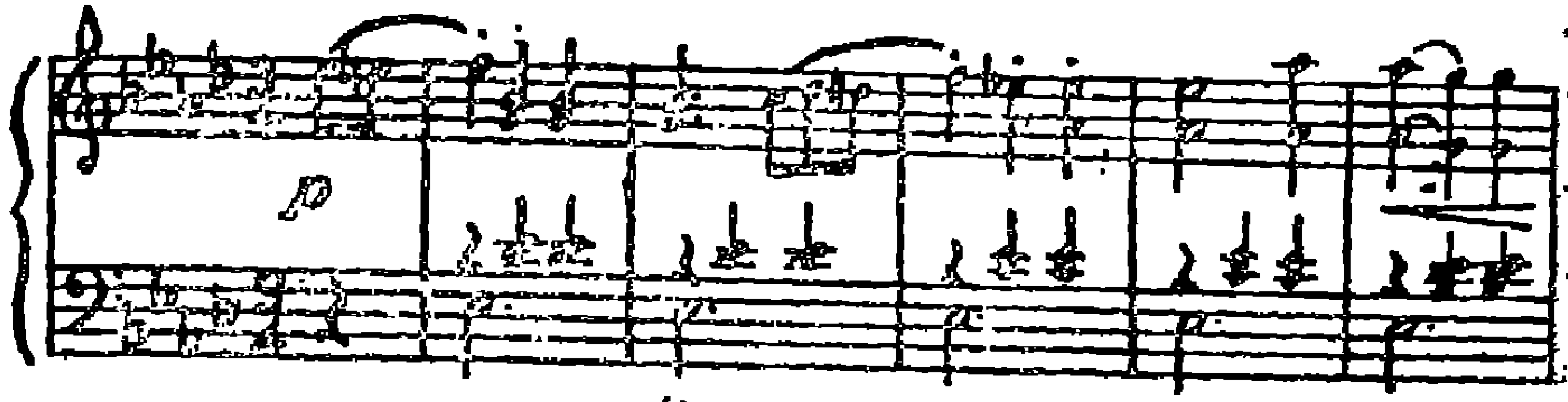
٣ - الضغط العاطفى أو التعبيرى Pathetic Accent

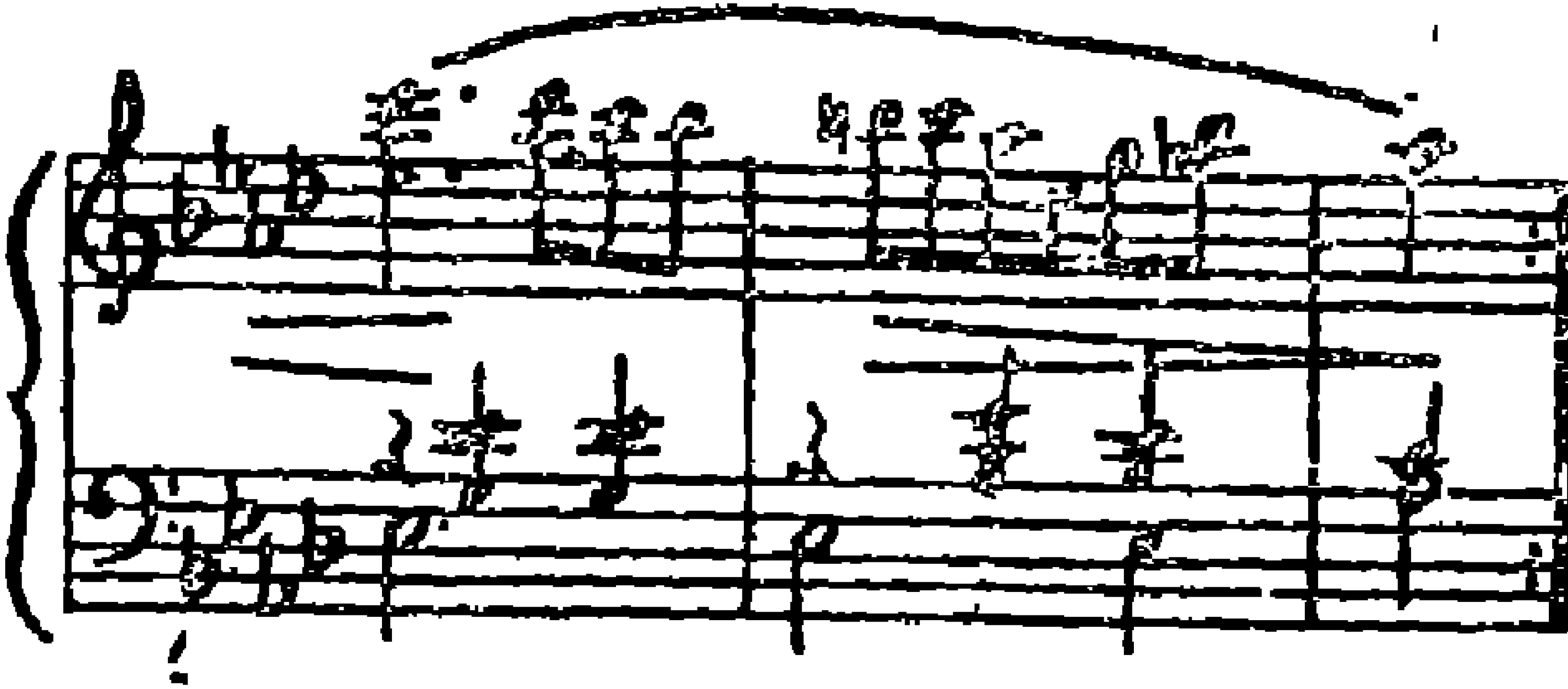
وهو الضغط الذى يأتى بقصد التعبير مثل (>)

وسوف تستعرض الباحثة كل نوع من هذه الانواع الثلاثة مع وضع بعض النماذج الموسيقية لتوضيح أهمية كل منها فى المؤلفات الموسيقية .

١ - الضغط القياسى :

يضفى الميزان الموسيقى فى أول المقطوعة الموسيقية طابعا مميزا يوحى للمؤدى والمستمع ما تحتويه من وحدات تتوالى بانتظام معين ناتج عن انتظام الضغوط القوية والضعيفة . كما يوحى للمؤدى والمستمع بالشعور الداخلى بانتظام الايقاع مما يسهل عليهما التعرف على أنواع المؤلفات الموسيقية سواء كانت موسيقى الفالس ذات الميزان الثلاثى المكونه من وحدة قوية ثم وحدتين ضعيفتين مثل النموذج التالى :



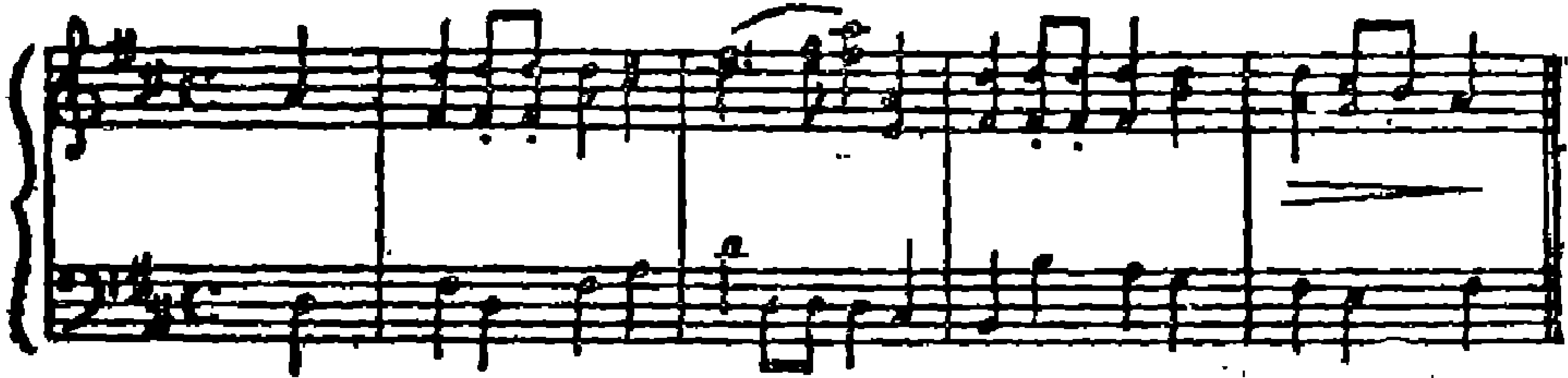


"Schubert" Valse op. 9a

شـكل رقم (١)

نموذج يوضح موسيقى الفالس

أو موسيقى العارض ذات الميزان الرباعى المكونه من أربع وحدات الأولى قوية والثانية ضعيفة والثالثة قوية نوعاً والرابعة أقل ضعفاً مثل النموذج التالى :

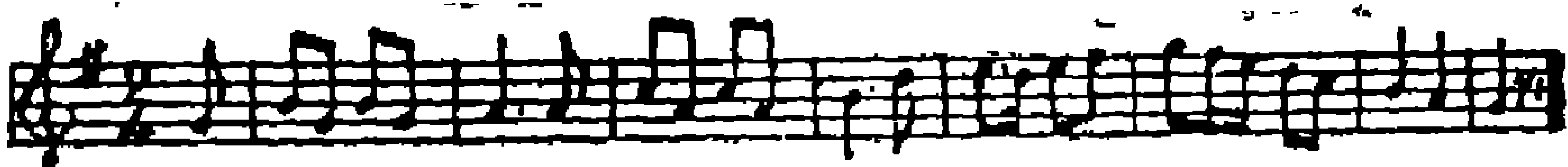


شـكل رقم (٢)

نموذج يوضح موسيقى العارض

أو موسيقى لحن شعبى مرح سريع ذات الميزان الثنائى المكون من وحدتين الأولى قوية والثانية ضعيفة مثل النموذج التالى :

لحن شعبى فرنسى ميزان



شـكل رقم (٣)

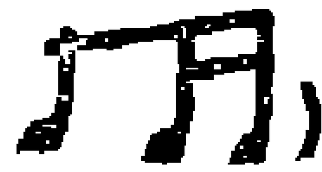
نموذج يوضح اللحن الشعبى

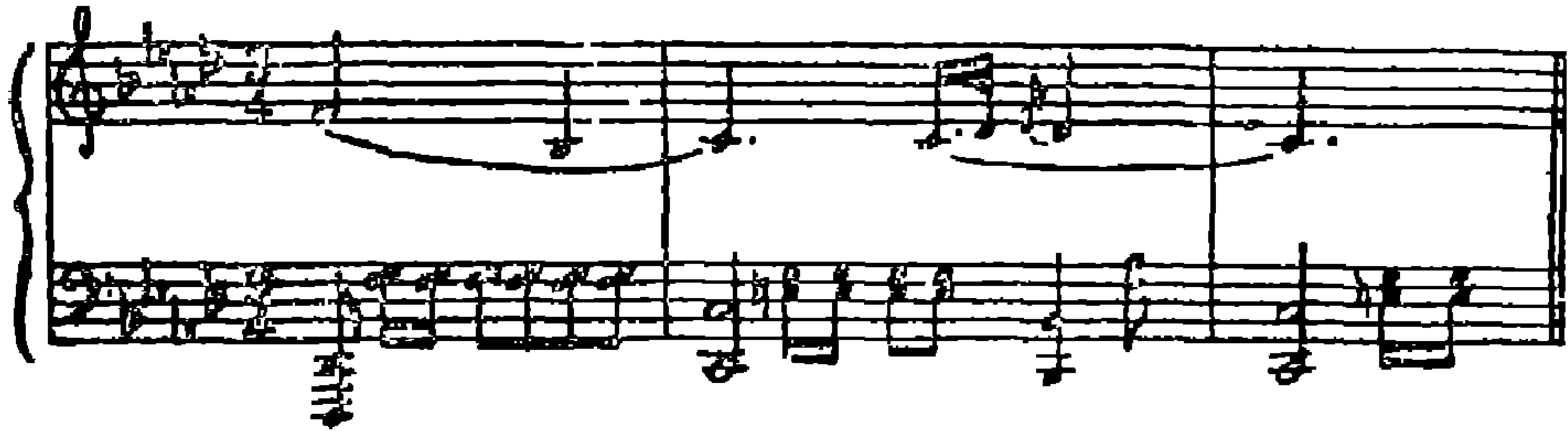
ويحدد الميزان الايقاعى الخارجى للمقطوعة الموسيقية ـ أى الوحدات ـ وأما التقسيم لهذه الوحدات بعد ذلك فيعتبر ايقاعا داخليا (١ ـ ٢٦) .

٢ ـ **الضغط الايقاعى :**

لكل شكل ايقاعى من الاشكال الآتية



شخصيته المميزه القوية التى تعطى ضغطا يطلق عليه اسم ومما لاشك فيه ان بعض الصيغ الموسيقية (Forms) اعتمدت فى بنائها على بعض هذه الايقاعات وميزتها بشخصيتها القوية كما هو الحال فى البولونيز (Polonaise) الذى تتميز ألحانه بالنموذج الايقاعى  مثل النموذج التالى :

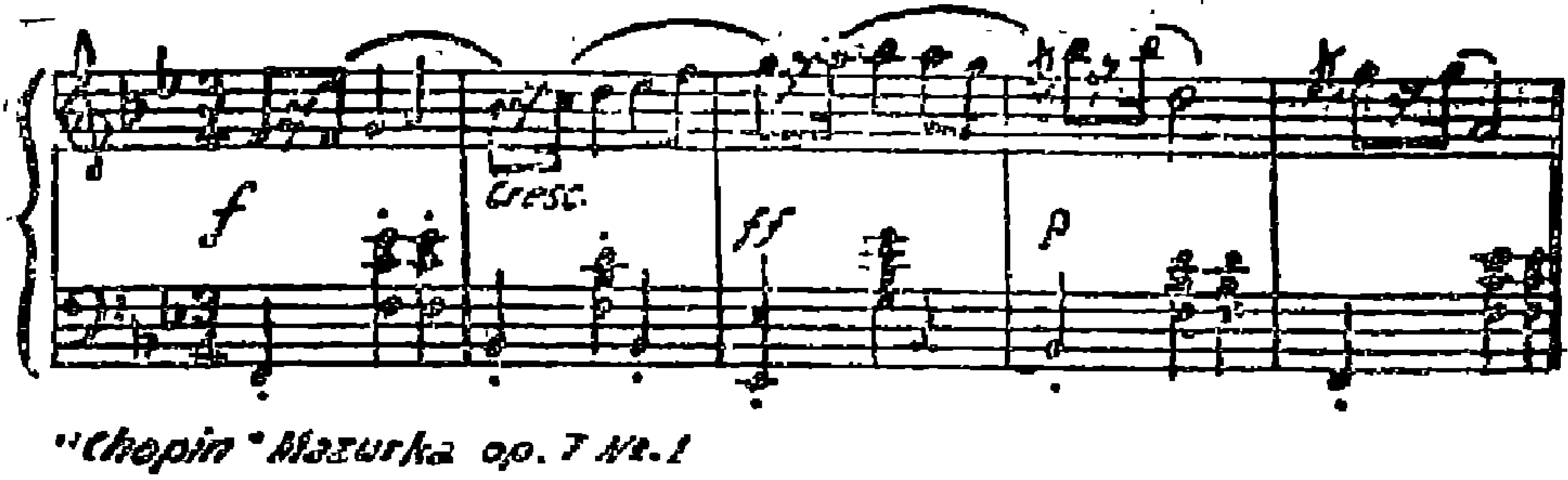


شكل رقم (٤)

نموذج للبولونيز بايقاع 

أما المازوركا تعتمد ألحانها على النموذج الايقاعى 
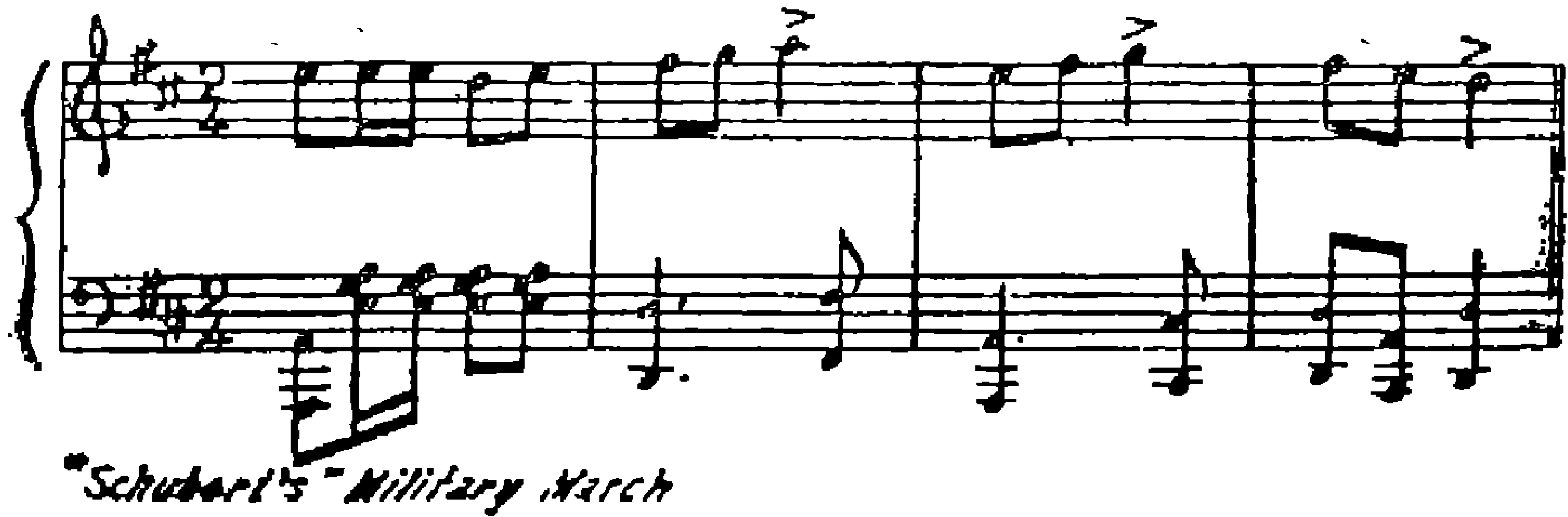
مثل النموذج التالى :



شكل رقم (٥)

نموذج للمازوركا ايقاع 

وكثيرا ما يشترك الضغط الميزانى والضغط الايقاعى معا مثل النموذج التالى : (١ ـ ٢٦) .



شكل رقم (٦)

نموذج يوضح اشتراك الضغط الميزانى والايقاعى معا

٣ ـ الضغط العاطفى أو التعبيرى :

هو نوع من الضغط المقصود الذى يستخدمه المؤلف لبضعى بعض التلوين على الضغط القياسى ويأتى هذا النوع من الضغط على الوحدات الضعيفة مما يوحى للسامع بتغيير الميزان ، ويطلق عليه فى الجمل الموسيقية باسم الضغط التعبيرى مثل النموذج التالى (١ ـ ٢٧) .
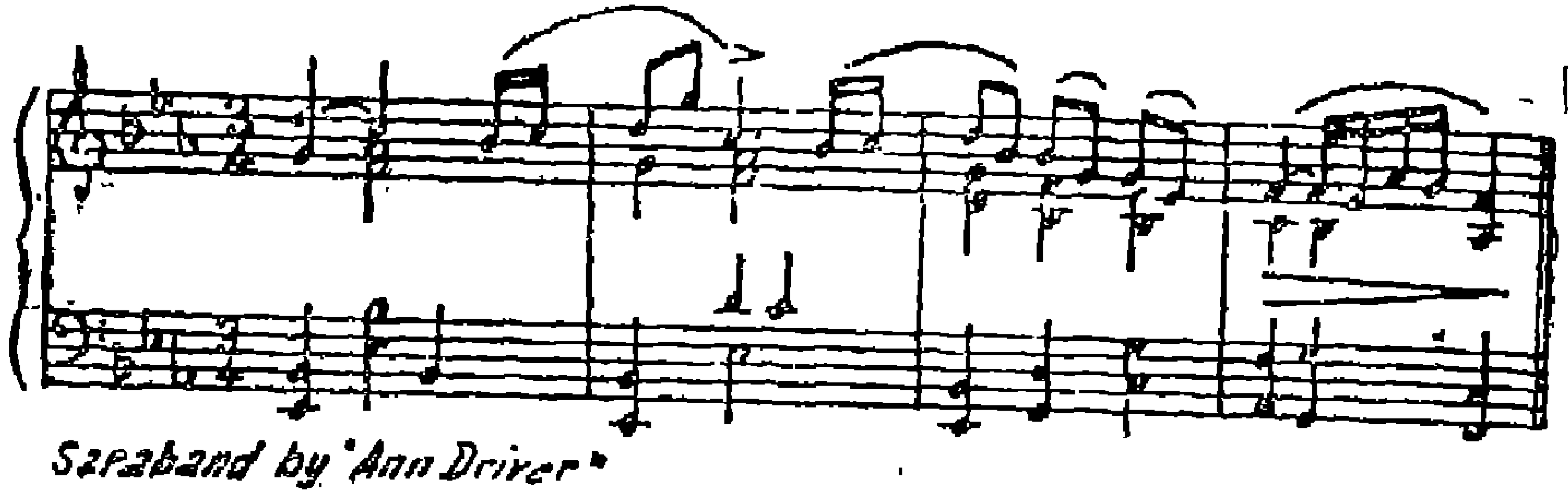


شكل رقم (٧)

الضغط العاطفى أو التعبيرى

وباستخدام المؤلف للضغط التعبيرى فانه يقصد منه تأثيرا معينا على المستمع ويعبر عنه فى المدونات الموسيقية بالرموز الآتية :

Rinforzando, Sforzando (Sf) (- ، ٨ ، >)
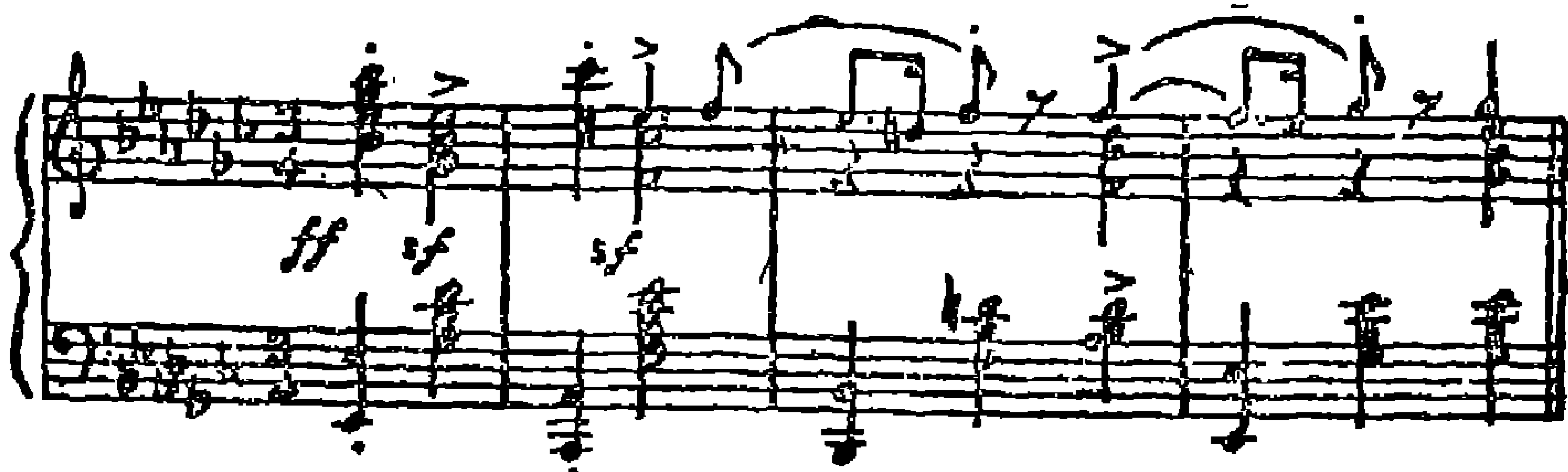
وقد تميزت بعض الصيغ الموسيقية باستعمالها للضغط التعبيرى مثل السراباند .


Sarabande by "Ann Driver"

شكل رقم (٨)

نموذج للسراباند

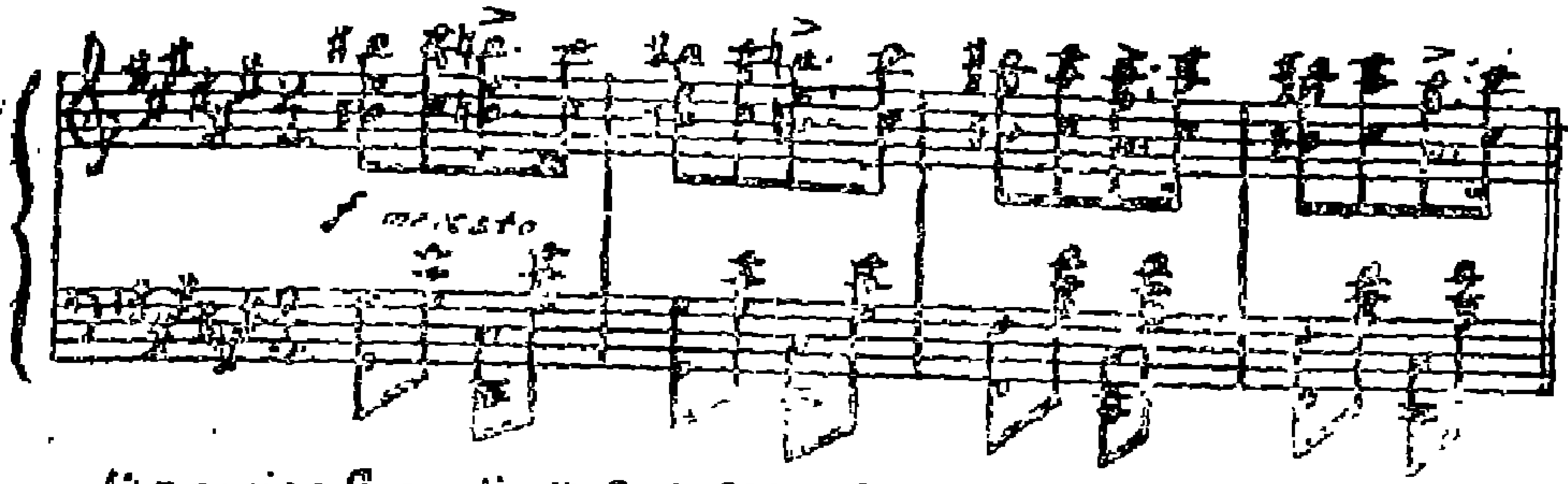
كما امتازت الرقصات البولندية والهنجارية باستعمالها أيضا للضغط التعبيرى مثل النماذج التالية :



Polish Dance op. 3 No.1 by "Scharwenka"

شكل رقم (٩)

نموذج للرقصات البولندية



شـكل رقم (١٠)
نموذج للرقصـات الغجرية

، وتكتب علامة النبر هكـذا < دائمـا بنفس الاتجـاه ولا تكتب معكوسه > ، أما العلامة ∧ فتكتب هكذا اذا وضعت فـوق العلامة الموسيقية وتكون الجهة اليمنى بخط سميك من الجهة اليسرى ، أما اذا وضعت أسفل العلامة الموسيقية فتكون الجهة اليسرى من العلامة بخط سميك من الجهة اليمنى ، أى أنه دائما يوجد خط من العلامة أثقل من الخط الآخر وهذه العـلامة تتطلب الضغط الأقوى من < فلذلك توضح العلامة السابقة ٧ أو ٨ ان تكون مرحلة التظليل F ، FF FFF

أما العلامة < معناها ان يكون اللمس حادا ومستعملا فى أى مرحلة من التظليل من PF : PP أى يمكن استخدامها فى مرحلة التظليل الخفيف ، ومن الطبيعى ان العازف لا يمكن ان يعزف بقـوة شديدة فى وجود النغمة أو التآلف المدون عليه أى العزف بخفة ولكن تكون بوضوح أكثر من النغمات الاخرى (١١ ـ ٢٦١) .

كما توجد العلامة شرط تكتب فوق أو أسفـل العلامة ♩ أو ♩ وهذه العلامة معناها فى الأداء نوع من الميل على الدرجـة الصـوتية لكى يعطيها شىء بسيط من الاهمية بدون اعطاء ضغط قوى (٩ ـ ٤١) .

وعلى ذلك فيمكن استخدام علامة الضغط فى أى مرحلة من التظليل Dynamic اما الشده أو الخفوت والجدول التـالى يوضـح التدرج المطلوب عند أداء الضغط (١١ ـ ٣ ٣٦) .

جـدول رقم (١)

يوضح التدرج فى أداء الضغط

strong	Λ Λ Λ Λ or V V V V
medium	> > > > – – or > > > –
light	. . .

والضغط لا يقصد منه أن تؤدى الاصوات دائما بشـــده مقصوده ولكنه يأتى على أنواع مختلفة والتى توحى بالاحساس بضغط طبيعى كما هو الحال فى : ـ

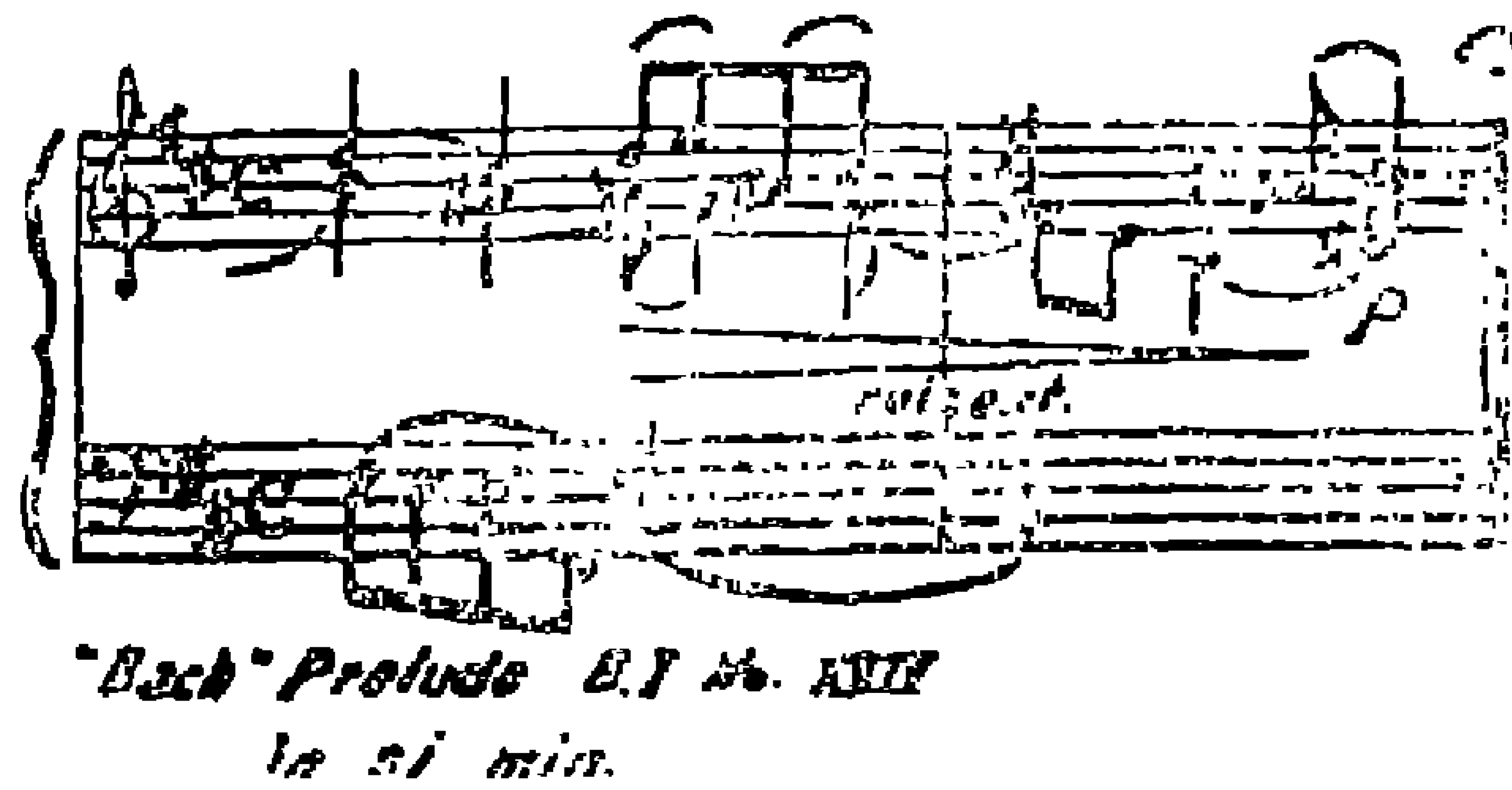
(أ) وجود تنافر فى تآلف ما ٠

والذى يأتى عن طريق الدرجة الصوتية الغريبة عن التآلف وذلك كمـا فى حالتى ٠

(أ) وجود تنافر فى تآلف ما والـــذى يأتى من طريق الدرجــة الصوتية الغريبة من التآلف وذلك كما فى حالتى :

١ ـ الابوجاتورا (Appoggiature "app")

٢ ـ التأخير (Retard "Ret") مثل النموذج التالى :

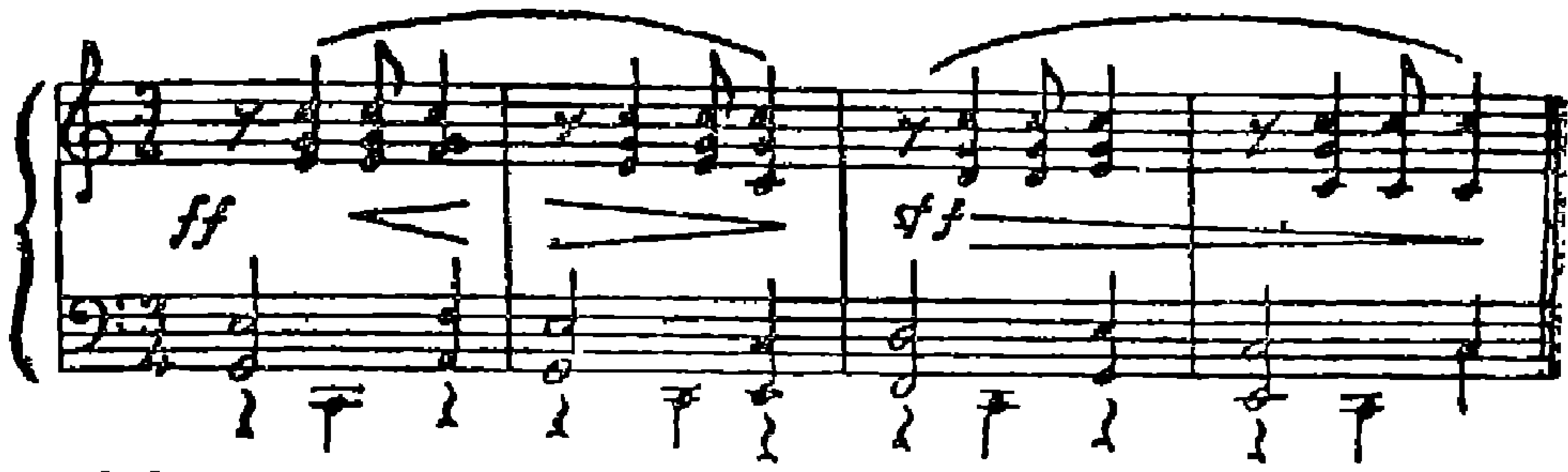


شـكل رقم (١١)

نموذج يوضح الابوجاتورا والتأخير

(ب) الســـنكوب

حيث ينقل الضغط القوى من موضعه الطبيعى فيأتى على الوحـدة الضعيفة بدلا من الوحدة القوية مثل النموذج التالى :

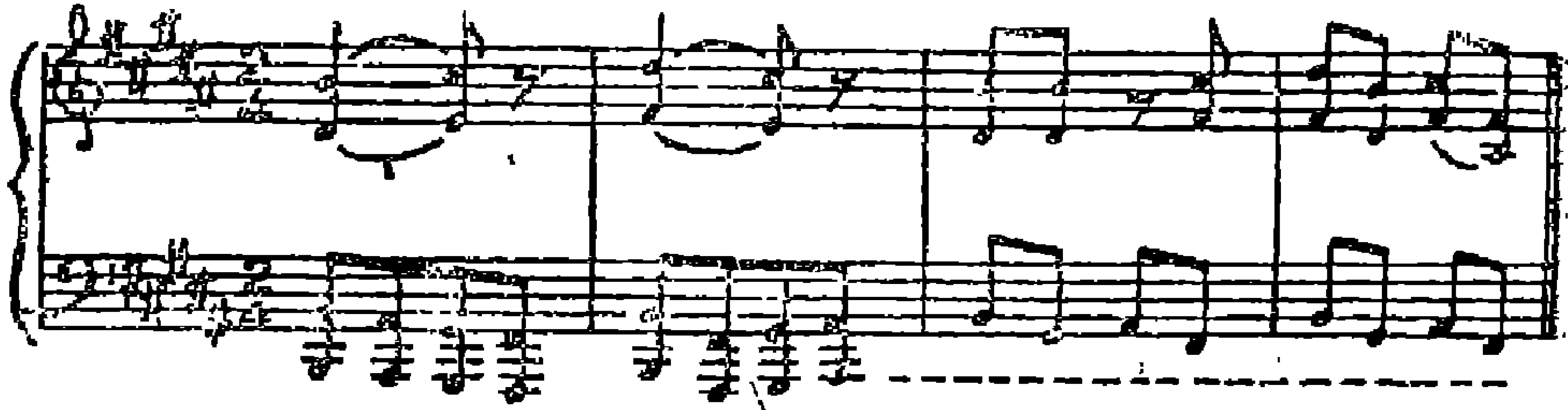


"Schuman" op. 15 Nr. 9

شكل رقم (١٢)

نموذج يوضح السنكوب

(جـ) ترقيم العبارات للاقواس اللحنية أو للنفس الموسيقى



"Dalcroze" Marches Rhythmiques.
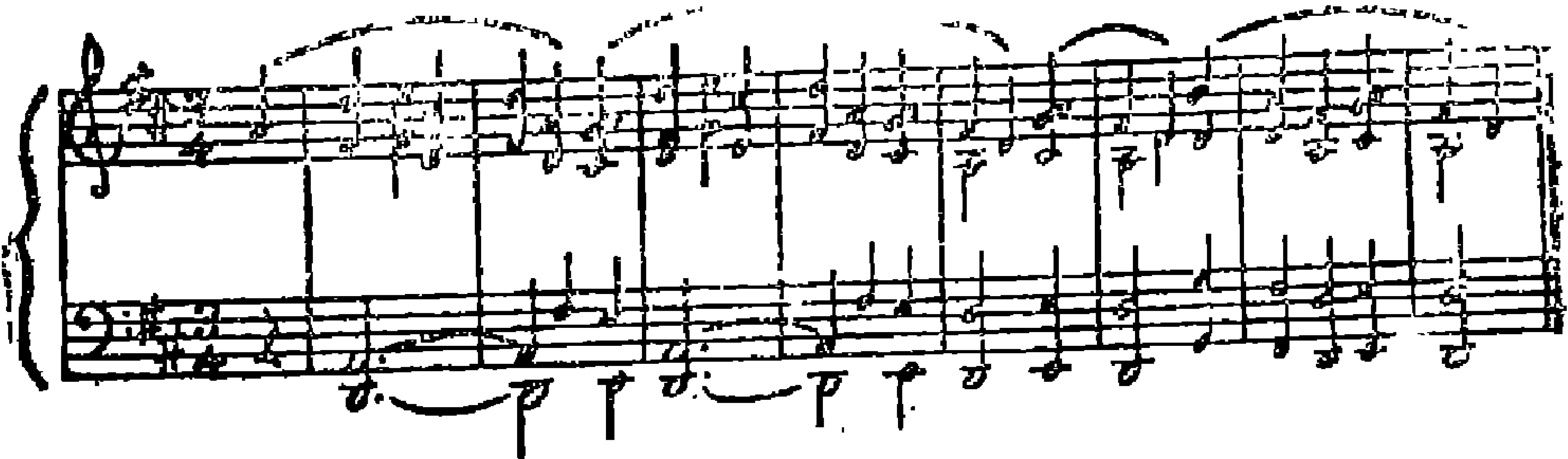
شكل رقم (١٣)

نموذج يوضح العبارات للاقواس اللحنية

(د) التحضير مثعق ثع مببم

حيث يأتى الاحساس بالضغط الطبيعى نتيجة لاداء الضغط القوى

على الـ مثل النموذج التالى (١ ــ ٢٣) .



"Dalcroze" Marches Rhythmiques
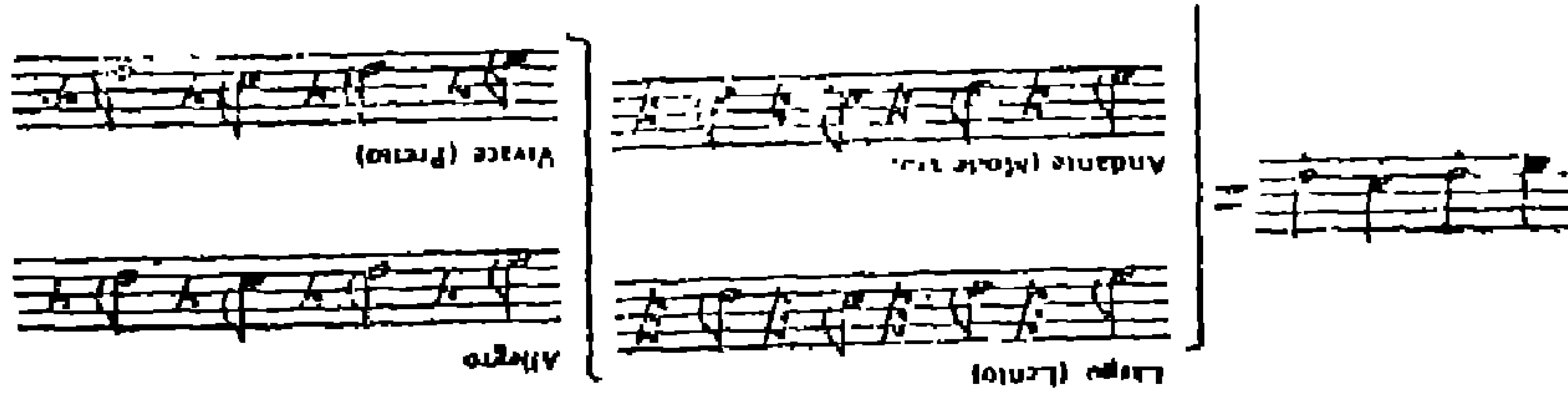
شكل رقم (١٤)

نموذج يوضح التحضير

النبر أو الضغط فى العصور المختلفة :

الضغط فى عصر الباروك .

استخدم المؤلفون أمثال باخ ورامو وفيفالدى علامة الصوت المتقطع (Staccato) والتى تشير الى اخراج الصوت منفصلا عن بعضه ونغمات قصيره وليست للضغط ولكن لتحقيق الفصل بين النغمات وبعضها مثل النماذج التاليه التي توضح أيضا أنه كلما كانت السرعة المطلوبة للمقطوعة الموسيقية سريعة كانت العلامات الموسيقية اقصر فى أدائها .



شكل رقم (١٥)

نموذج يوضح استخدام علامة الصوت المتقطع

الضغط فى العصر الكلاسيكى :

اختلف المؤلفون فى اختيارهم لنوع الضغط مثلما اختلفوا فى طريقة تدوين العلامات الدنياميكية عامة ، كانت تستخدم الحروف المختصره للمصطلحات كما يلى :

- FFP تعنى العزف بقوه شديده Fortissimo يتبعه مباشرة العزف بخفة . p
- تعنى العزف بقوة Sforzando يتبعه مباشرة العزف بخفة .
- Sfz تعنى العزف بقوة فجائية
- Sf تعنى العزف بقوة فجائية Sforzando
- MP تعنى العزف الوسط بين الخفة والشدة Mezzo Piano

ـ F تعنى العزف بشده Forte

ـ I الضغط الحاد المتقطع Stroke

ـ الضغط بعمق Wedge

ـ < التشديد فى العزف Morcato

ـ الضغط البسيط على النغمة

(٥ ـ ٤ ٨)

ـ استخدم هايدن علامه Fz وأحيانا F والتى تنضح فى صوناتاته الخمس من رقم ٣٥ : ٣٩ Hop أو على الاكثر FF (٥ـ٤ ٨)

أما العلامة استخدمها فى بعض أعماله المتأخرة •

ـ استخدم كليمنتي العلامة Fz و sf, لاغلب انضغوط وقد اعتبر استخدامهما متساويا نظريا مثلما يتضح فى كتابه فن العزف على البيانو فورتى (Art of Playing on the Pianoforte

ـ أما موتسارت فكان يستخدم علامات متنوعة عديده مع FP يليها SF يليها f وأحيانا علامة / أو mfp

ـ واستخدم بيتهوفن علامات كثيرة منها Sf التى استعملها أكثر وهذا يتضح من اطار التضليل ، وكان يستعمل (١) Storke واستعماله Mfp يتضح في صوناتا مصنف ٤٩ رقم (١) فقط • وفى موسيقى بيتهوفن علامات الضغط لها طابع خاص خافت Piano وغالبا لنغمات سنكوبية مثل أو شديد الخفوت Pianissimo صوناتا ٧ الحركة الاولى والكودا •

ثم علامة Sf < فى صوناتا مصنف رقم ٢ الحركة الرابعة حيث التركيز •

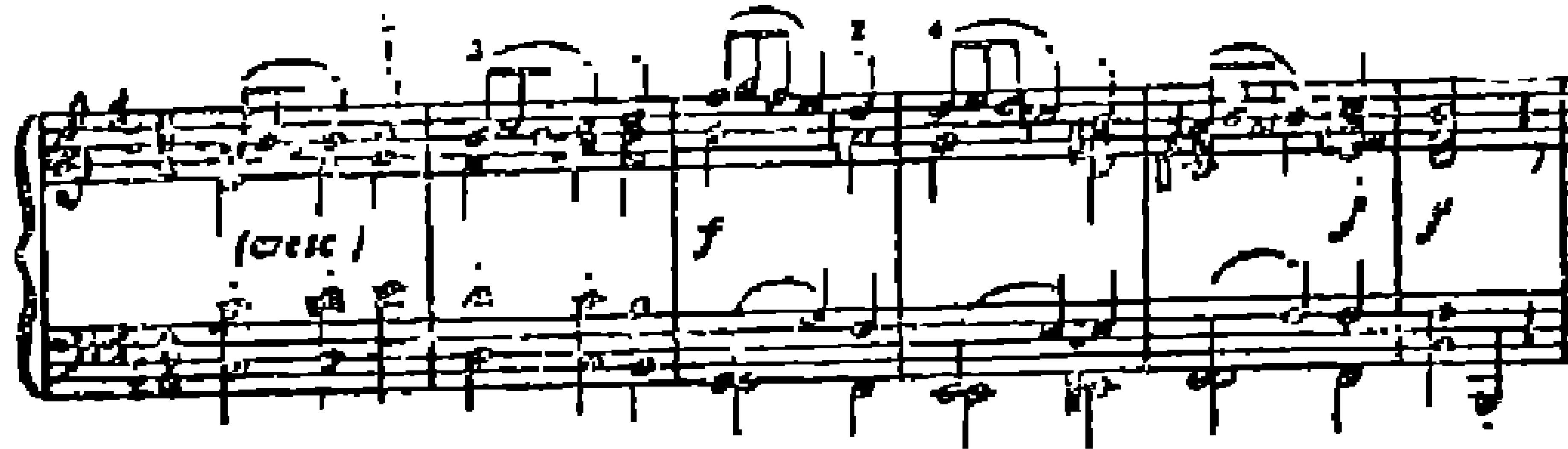
القوى على الوحدة الثانية بدلا من الضغط على الاولى • ولذلك اعتبر بيتهوفن ان علامة Sf الضغط القوى •

والجدير بالذكر ان علامة ffp SF فى صوناتا مصنف ٢ رقم ٢ الحركة الاولى تعزف علامتا الضغط FF يليهـا العزف بخفة مستمرة •

الضغط فى العصر الرومانتيكى :

فى هذا العصر يوجد الاسراف فى استخدام الضغط المدون على الموسيقى الرومانتيكية •

- مثلا كان شومان يستخدم غالبا علامة والتى استخدمت بالتساوى للعلامة الحالية والعلامة F فى المازوره ٣٥ وضعت كعلامة تظليل للتدرج للوصول الى القوة < أما العلامة F فى آخر مازورتين فهى علامة توضح الضغط مثل النموذج التالى :



شكل رقم (١٦)
نموذج يوضح استخدام شومان لعلامة

- ظهر عنده استخدام العلامات الاخرى مثل (- ٨) •

- أما شوبرت فقد استخدم أيضا علامة F لاعطاء الضغط •

- واستخدم برانز علامة < (Hairpin) لضغط التدرج فى الخفوت وأنه من الصعب فى الطبعات الاولى للنسخ الاصلية تمييز العلامة (التدرج من الشدة الى الخفوت) القصيره وعلامة الضغط > (٢ - ٤) كما استخدم المصطلح (agogic) فى العصر الرومانتيكى لاهمية أمتداد النغمات الصوتية وكان يستعمل أولا فى اللغة الالمانية وهو صادر أصلا عن اللغة الاغريقية بمعنى الحركة الايقاعية (وأول من استخدمه هو H. Riemman الالمانى (١٨٤٩ - ١٩١٩) (٧ - ٤٧١) •
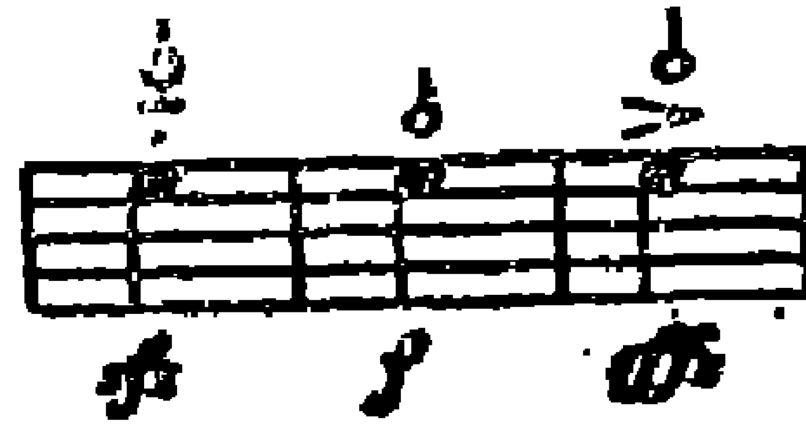
الضغط فى العصر الحديث :

ان أكثر العلامات التى تشير الى أنواع الضغط المستخدمه فى موسيقى القرن العشرين هى المستخدمه فى العصور السابقة ، مع اضافة بعض العلامات الجديده وعلى سبيل المثال :

— اضاف شونبرج Arnold Schonberg الالمـــانى (١٨٧٤ — ١٩٥١) علامتى / أو وهما للضغط الاقوى على الوحدة القوية أو الضعيفة فى المازوره أو الجزء الثانى من أى وحـــدة ايقاعية وعلامتى أو للضغط على وحدة ضعيفة .

— شتوكهاوزن Stockhawsen الالمانى (١٩٢٨ ؟) علامة وهى بتغيير بسيط للعلامة التى اخترعها بارتوك (١٨٨١ — ١٩٤٥) وهى لطرق الوتر بالاصبع للآلات الوترية بدلا من العزف بالقوس (Pizzacato) (١١ — ٢٧١ ، ٢٧٢) .

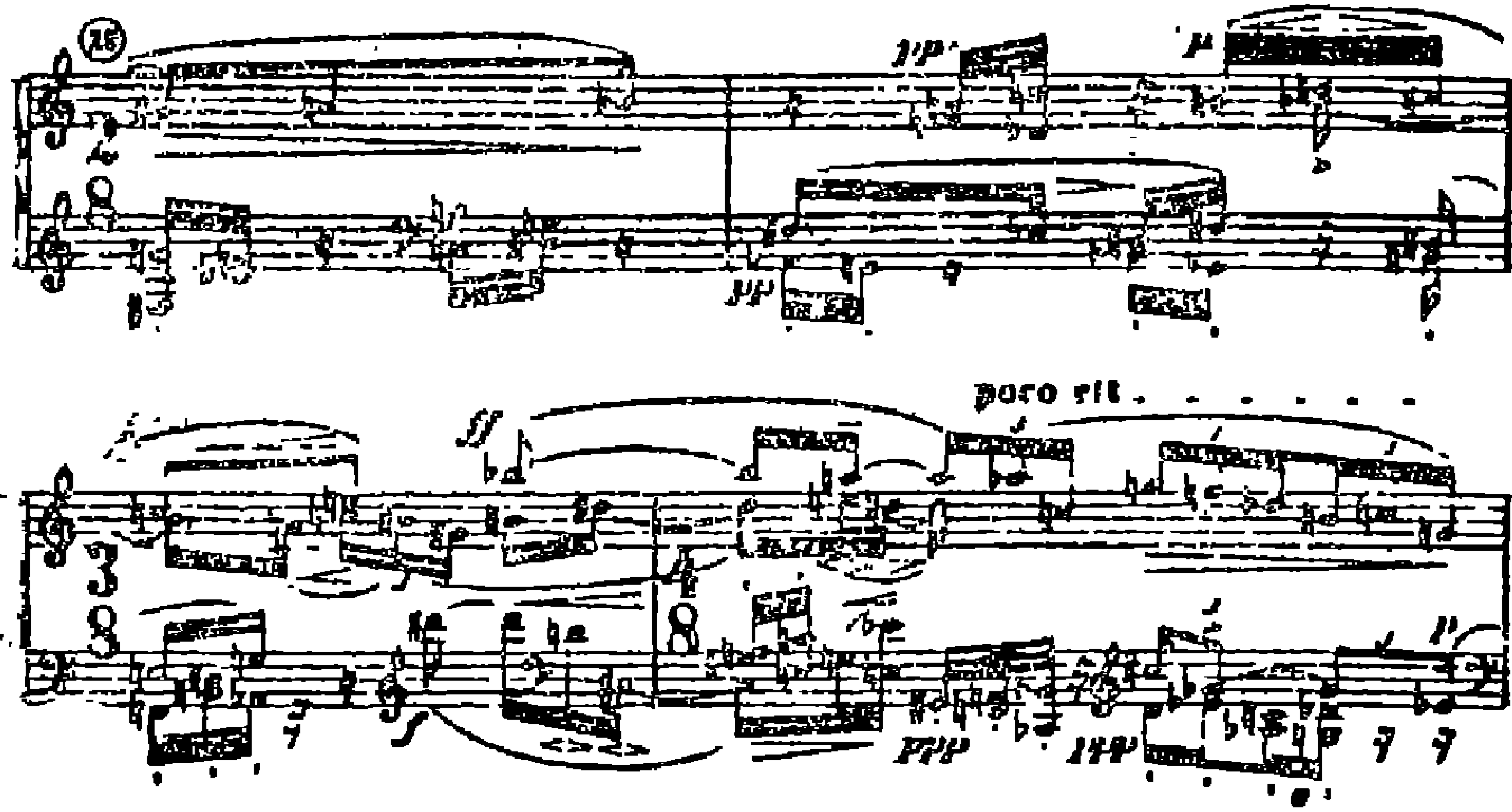
أما فى طريقة التدوين للعلامات تكتب مثـل النمـوذج التالى مع توضيح القوة المطلوبة فى العزف أسفل كل علامة مثل النموذج التالى :



شــكل رقم (١٧)

نموذج لطريقة التدوين للعلامات

وبما ان موسيقى القرن العشرين تتطلب زيادة فى التعبير للموسيقى المعقدة فكان على المؤلفين اختراع علامات جديدة أو ايجاد طرق جديدة مختلفة للعلامات التقليدية التى كانت مستخدمه فى القرن التاسع عشر . ونظرا لكثرة أنواع عـــلامات التظليل فقـــد انتشرت فى المقطـــوعات الموسيقية وجود علامات خاصة مدونه على كلا نغمة تقريبا وعدم ترك الحرية للعازف فى الأداء كما فى النموذج التالى (١١ — ٢٦٣) .



Arnold Schönberg: From Five Piano Pieces, Op. 23 (1923).

شـكل رقم (١٨)

نموذج يوضح كثرة العلامات على المدونة الموسيقية

كما يلاحظ الاختلاف فى الأداء للانواع المختلفة من الضغط مثل النماذج الموضحة بالجدول التالى :

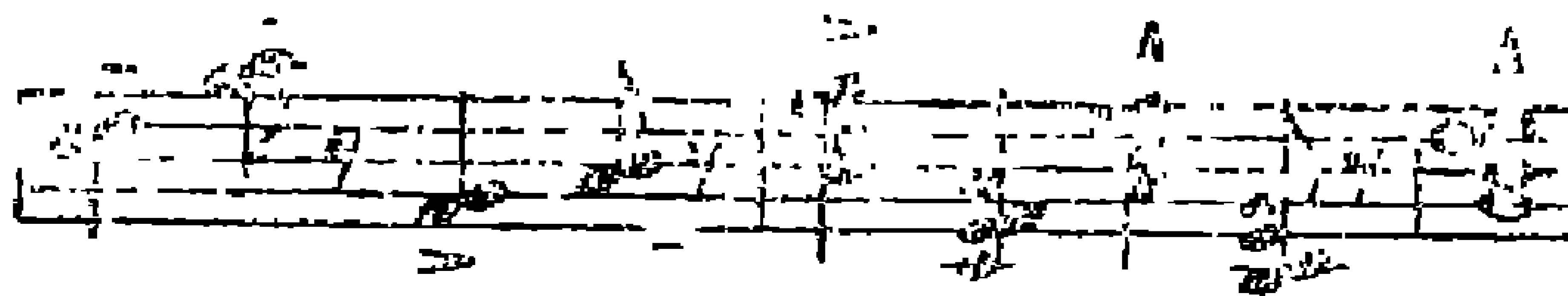
جـدول رقم (٢)

يوضح الاختلاف للانواع المختلفة للضغط

Λ̣	V̇	very percussive, but short
>̣	>̇	moderately percussive and short, equal to •
Λ̱	V̄	very percussive, but receiving full value
>̱	>̄	moderately percussive with full value
–̣	–̇	stressed, but quite short
–	–	stressed and moderately short, separated from next note

لـ عند تدوين نغمتين (Unison)

ويلاحظ عند تدوين نغمتين أنه يمكن وضع علامة الضغط على النغمة الموجودة بها العصى مثل النموذج التالى :



شـكل رقم (١٩)

نموذج لتوضيح علامة الضغط للنغمتين

ومن المتعارف عليه وجود رموز مختصره للمصطلحات الخاصة بأداء الضغط المتدرج حسب القوة أو الشدة وهى تعتبر مزجا بين الضغط وعلامات التظليل مثل الجدول التالى :

جـدول رقم (٣)

يوضح المزج بين علامات الضغط والتظليل

Sforzando	Forzando or Forzato	Sforzato
sf = > in all dynamic levels from pppp to	fz = Λ in mf or f	sfz = Λ̲ in mf or f
sff = > in ff	ffz = Λ in ff	sffz = Λ̲ in ff
sfff = > in fff	fffz = Λ in fff	sfffz = Λ̲ in fff

شروط الأداء الجيد للضغط أو النبر :

١ — كل نغمة مطولة أو مربوطة برباط زمنى بالمازوره التاليه لها يكون الضغط فى بداية النوته المطوله أو المربوطه .

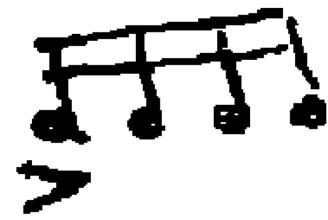
٢ — كل ما كانت القيمة الزمنية للنوتات طويله كلما زاد الضغط المطلوب وخاصة لو كانت على الوحدة الأولى .

٣ — النغمات التى تسبقها سكته يجب ان تعزف بطريقة واضحة أى بالضغط .

٤ — اعطاء ضغط قوى عند وجود تآلف مصرف على تآلف آخر وخاصة عند وجود رباط لحني قصير (Slur)

٥ — عند وجود الحلية اباجوتورا فيجب أعطاء الضغط على النغمة التى تلى الحلية حتى عند وجود التعبير (P)

٦ — اعطاء الضغط فى أول المجموعات الصغيرة



حتى

ولو جاءت على وحده ضعيفة .

٧ — استخدام الترقيم الجيد فى اظهار الضغط للنغمات ويفضل ان تعزف النغمات المضغوطه بنفس الاصابع عند اعادتها طبق الاصل حتى تكون بنفس القوة .

٨ ـ اعطاء ضغط على أول الرباط اللحنى (Phrase) حتى يكون واضح عن بقية النغمات والتى تتطلب الخفه فى نهايتها .

٨ ـ عند عزف نغمات هارمونية أو تآلف مصرف على نغمات هارمونية أخرى يتطلب اعطاء الضغط على النغمات الاولى ثم نهاية العزف بخفة .

١٠ ـ عند ظهور ايقاع جديد فى المقطوعة عن بقية الايقاعات يتطلب اعطاء ضغط ولو بسيط على أول الايقاع مثل ايقاع

المقطوعة عن بقية ؟

وبعد ان استعرضت الباحثة المفاهيم النظرية للبحث ستقوم بتحليل المقطوعات عينة البحث حسب العناصر المذكورة فى استمارة البيانات .

تحليل المقطوعة الأولى Pepper King (٦ ـ ٥٢

المؤلف : كارلوس سورنياش Carlos Surinach *

المقطوعة من ميزان معتدلة السرعة Allegro Mcderato

وعدد موازرها ٣٢ مازورة

ـ بدأ المقطوعة بالضغط على أول نغمة فى المازورة بوضع Sf لليد اليمنى و < لليد اليسرى فى نفس الوقت مع اعطاء الرمز الدال على العزف بشدة (F) وفى نفس الوقت تعتبر بداية الرباط اللحنى الذى يوحى بالاحساس باعطاء ضغط طبيعى على أول الرباط اللحنى .

ـ ثم فى مازورة رقم ٢ اعطاء علامة الضغط على النصف الثانى من الوحدة الأولى وقبلها سكتة ولكنه اعتبرها بداية قوس لحنى صغير لكلتا اليدين ويتكرر ذلك فى مازورة ٣ ، ٤

وفى آخر مازورة ٢٥ اعطاء الرمز SF على أول الايقاع بالرغم من وجود النغمات متصلة بالرباط الزمنى مع اعطاء التعبير FFF وتعاد مرة أخرى الخمس مازورات السابقة بنفس رموز التعبير وعلامات الضغط حتى مازورة ١٠ .

ـ من مازورة ١١ : ١٦ اعادة مشابه للجزء من ١ : ٦ ولكن بالتبادل بين اليدين ففى بداية مازورة ١١ يتطلب العزف MP بالرغم من وجود

علامة Sf للنغمة الأولى لاعطاء الضغط ولكنه التزم بالايقاع السابق واعطاء الضغط على أول كل قوس لحنى صغير

— مازورة ١٧ ، ١٨ نغمات سلمية كروماتيكية فأعطى علامة الضغط على أول المازورة مع اعطاء التعبير FF

— الجزء من مازورة ١٩ — ٢٤ اعادة للجزء السابق من ٥ : ١٠ أما فى المازورة ٢٦ أعطى علامة الضغط لايقاع البلانش بالرغم من وجوده داخل قوس لحنى سابق ويمتد لمازورتين .

— فى المازورة ٣١ أعطى علامة الضغط < بالرغم من اعطاء التعبير (P) .

تحليل المقطوعة الثانية Sweet Beauty (٦ — ٥٤)

المؤلف : كارلوس سورنياش

المقطوعة من ميزان : السرعة بطيئة Andante

وعدد موازيرها : ٢٤ مازورة .

— لم يضع المؤلف كارلوس علامات الضغط على المدونة الموسيقية الا فى مازورة رقم ١٧ ، ١٨ باعطاء FFF لعلامة البلانش ثم على بداية المازورة التالية . لأن عنوان المقطوعة يتضمن العزف الهادىء الجميل ويتطلب السلاسة والانسيابية فى العزف .

تحليل المقطوعة الثالثة Witch Dance (٦ — ٥٥)

المؤلف : كالوس سورنياش

المقطوعة من ميزان : سريعة Allegro وعدد موازيرها : ٨٠ مازورة .

— من المازورة ١ : ٦ استخدم علامة الضغط على الوحدة القوية والضعيفة فى المازورة الأولى والثالثة فى ميزان . وبالرغم من وجود رباط زمنى لآخر نغمة فى المازورة وبداية المازورة التالية لها من

— من مازورة ٧ : ١٢ اعادة للمازورة من ١ : ٦ .

* مؤلف موسيقى أسبانى (١٩٢٥ — ؟) .

- مازورة ١٤ أعطى علامة الضغط على الكروش الثانى لليد اليسرى وتعاد مرة أخرى فى مازورة ١٦ ، ١٨ ٠

- مازورة ١٩ تكرر فى ٢٠ ٢١ بنفس العلامات والنغمات ٠

- فى مازورة ٢٢ تغيير الميزان الى وبالتالى تغيرت علامة الضغط وأعطى SF لبداية كل وحدة زمنية مع اعطاء التعبير FF

- مازورة ٣٣ : ٤٩ يعتبر جزء جديد فى علامات الضغط وأن تكون أقوى من الجزء السابق من مازورة ١ : ٣٢ خاصة لوضع علامتين SF تحت كل علامة موسيقية ، وفى نفس الوقت أعطى العلامة فى بداية كل مازورة لليد اليسرى لايقاع مع الرغم من وجود تأخير فى النبر القوى بالنسبة لليد اليمنى Syncope وتعتبر علامة الضغط فى اليد اليسرى ايقاعية بينما اليد اليمنى تعبيرية ٠

- مازورة ٤٣ : ٤٩ تعتبر علامة ضغط ايقاعية سواء كان ميزان أو

- من مازورة ٥٠ : ٧٢ اعادة طبق الأصل للمازورة م ن٧ : ٣٠

- مازورة ٧٧ أعطى مع وجود تغيير فى الميزان الى بالرغم من عدم وجوده فى المدونة الموسيقية ٠

من التحليل السابق لعينة البحث عن كالوس يتضح أن :

- فى المؤلفة الأولى : استخدم الضغط التعبيرى ولم يستخدم الضغط القياسى أو الايقاعى ٠

- استخدم رموز النبر ، < فى نفس الوقت بين اليدين ٠

فى المؤلفة الثانية : لم يستخدم رموز النبر الا فى مازورتين فقط ١٧ ، ١٨ وذلك لأنها تتضمن الانسيابية والهدوء فى العزف ٠

فى المؤلفة الثالثة : استخدم الضغط الايقاعى مع الضغط التعبيرى.

- استخدم رموز النبر بأشكال مختلفة اما < أو أو - مما يتطلب الاختلاف فى الأداء للقوة المطلوبة فى العزف ٠

المقطوعة الرابعة Etude

المؤلف آرام خاتشاد وريان Aram Chatschaturian

المقطوعة من ميزان : معتدلة السرعة Allegro Modarato.

وعدد موازيرها : ٧٦ مازورة •

ـ من مازورة ١ : ١٢ أعطى علامة الضغط ـ على كل إيقاع من البلانش فقط مع اعطاء التعبير P - marcato أى العزف بخفة ولكن بوضوح وهو فى نفس الوقت يوضح الميزان باعطاء الضغط على الوحدة الأولى والثالثة من المازورة •

ـ من مازورة ١٣ : ١٥ وجود علامة الضغط Sf النغمة الأولى والرابعة من الايقاع

ـ مازورة ١٨ ، ١٩ وجود أقواس لحنية صغيرة لكل نغمتين مما تجعل الاحساس الطبيعى باعطاء الضغط على أول كل قوس لحنى •

ـ مازورة ٢٢ : ٢٩ اعادة طبق الأصل للمازورة من ١ : ٨ ولكن خمس درجات الطف •

ـ من مازورة ٣٠ : ٣٥ نفس الفكرة للمازورة من ٩ : ١٤ ولكن الاختلاف فى وجود اللحن فى اليد اليمنى نوار بدلا من البلانش ووجود علامة الضغط لكل نوار •

ـ مازورة ٤١ : ٤٢ تكرر مرتين فى مازورة ٤٥ : ٤٦ ، ٤٧ : ٤٨ طبق الاصل ، وفى هذه المازورات وجود عنصر السنكوب باعطاء علامة الضغط على أول وثانى نوار فى الميزان الرباعى •

تحليل المقطوعة الخامسة Andantino * * (٣ ـ ٣)

المؤلف : آرام خاتشاد وريان

المقطوعة من ميزان : بطية وعدد موازيرها : ٢٩ مازورة

ـ من مازورة ١ : ١٧ وضع علامة الضغط لكل نوار بالنسبة لليد اليسرى مع وجود كل ٤ نوار فى المازورة تحت قوس لحنى واحد •

ـ من مازورة ١٨ : ٢٥ وجود نفس الفكرة للجزء من ٢ : ١٧ او كتاف أعلى بالنسبة لليد اليمنى ، ولكن التغيير فى ايقاع المصاحبة الى مما يعطى احساسا طبيعيا لاعطاء الضغط على علامة النوار

ـ من مازورة ٢٦ : ٢٨ أعطى علامة الضغط فى اليد اليسرى لايقاع بالرغم من وجودهما داخل قوس لحنى صغير يتطلب فى الأداء أن تكون النغمة الثانية أخف من النغمة الأولى •

تحليل المقطوعة السادسة * (٣ ـ ٢١)
* Little Horse Man's March

المؤلف : آرام خاتشاد وريان

المقطوعة من ميزان : سريعة نوعا Allegratto وعدد موازيرها ٦٩ مازورة .

ـ من مازورة ١ : ٢٦ أعطى علامة الضغط للحن الموجود باليد اليسرى ووضع الضغط لكل علامة موسيقية سواء نوار أو كروش وبلانش وحده قوية أو ضعيفة .

ـ من مازورة ٢٧ : ٤٣ انتقل اللحن الأساسى فى اليد اليمنى . ولحن المصاحبة فى اليد اليسرى وبالتالى وجود علامات الضغط فى اليد اليمنى .

ـ من مازورة ٤٤ : ٦٩ نفس فكرة المازورة من ١ : ٢٦ ولكن مع الاختلاف فى النغمات .

من التحليل السابق لعينة البحث عند آرام خاتشاد وريان يتضح أن :

فى المؤلفة الأولى : استخدام الضغط القياسى من مازورة ١٥ : ٢٠ ثم الضغط الايقاعى من مازورة ١٨ : ١٩

ـ استخدم ثلاث علامات مختلفة لرموز النبر (ـ) ، (SF)* ، < مما يتطلب الاهتمام فى الأداء لتوضيح الفرق بينهم .

فى المؤلفة الثانية : استخدم الضغط القياسى

ـ استخدم رموز النبر (ـ) فقط

فى المؤلفة الثالثة : استخدم الضغط التعبيرى .

ـ استخدم رموز النبر (ـ) فقط .

تحليل المقطوعة السابعة Fugue * (١٦ ـ ١٤)

المؤلف برسكتى Vincent Persichetti **

المقطوعة من ميزان سريعة Allegro وعدد موازيرها : ٢٣ مازورة

---

* الكتاب الأول رقم (٩) ؟

* مصنف ١٠ رقم (١٣) .

** مؤلف موسيقى أمريكى الجنسية (١٩١٥ ـ ؟) .

- من مازورة ١ : ١٢ لم يضع أى علامة تشير لاعطاء الضغط ولكن وضع كلمة Non legato أى العزف بدون ربط النغمات ببعضها أى اعطاء ضغطا بسيطا لكل نغمة من النغمات مع حدوث الضغط عند تكرار اللحن الأساسى •

- من مازورة ١٢ : ١٨ وضع علامة الضغط (-) لليد اليسرى لعلامة الروند ثم البلانش بطريقة واضحة وبسيطة لتكون واضحة للمبتدئين •

تحليل المقطوعة الثامنة Berceuse * (١٦ - ٢

المؤلف : برسكتى

المقطوعة من ميزان وبطيئة Andante وعدد موازيرها : ٢٢ مازورة •

- لم يضع بركستى أى علامة للضغط على المدونة الموسيقية ، خاصة لأن عنوانها لحن هادىء بطىء (Berceuse) ولكن الايقاع يوحى ببعض الضغوط الطبيعية على أول الرباط اللحنى وخاصة وجود النغمة الثانية أطول من النغمة الأولى فى القيمة الزمنية • مما يتطلب حدوث بعض الضغط البسيط بدون افساد جمال اللحن •

تحليل المقطوعة التاسعة Statement * (١٦ - ٦)

المؤلف : برسكتى

المقطوعة من ميزان وسريعة Allegro وعدد الموازير : ١٧ مازورة •

- من مازورة ١ : ٨ وضع رموز النبر للحن الأساسى الموجود فى اليد اليمنى على الوحدة القوية والضعيفة فى المازورة •

- من مازورة ٩ : ١٦ اعادة طبق الأصل للمازورة من ١ : ٨

من التحليل السابق لعينة البحث عند برسكتى يتضح أن

المؤلفة الأولى : استخدم علامات الضغط بقلة جدا •

---

* مصنف ٦٠ رقم (١) •
* مصنف ٦٠ رقم (٥) •

- رموز النبر (-) فقط .

المؤلفة الثانية : لم يستخدم أى علامات للضغط خاصة لأنها تعبر عن أغنية للطفل حتى ينام .

المؤلفة الثالثة : استخدم الضغط التعبيرى

- استخدم رموز النبر (-) ، (>) .

تحليل المقطوعة العاشرة Etude * (٨ - ١٢) *

المؤلف : كبالفسكى Dimtri Kabalevsky

المقطوعة من ميزان سريعة جدا Allegro vivace وعدد موازيرها: ١٨ مازورة .

- تبنى هذه المقطوعة على ايقاع في اليد اليمنى وايقاع في اليد اليسرى .

- من مازورة ١ : ٤ استخدم علامة الضغط على أول وثالث وحدة زمنية في المازورة بالنسبة لليد اليسرى .

- مازورة ٥ ، ٦ أعطى علامة الضغط لكل وحدة بالنسبة لليد اليسرى مع وجود الأقواس اللحنية والتى توحى باعطاء ضغطا طبيعيا على أول القوس اللحنى ، أما بالنسبة للمازورة ٦ استخدم علامة الضغط لليد اليمنى واليد اليسرى ولكن بطريقة سنكوبية بين اليدين لاعطاء علامة الضغط على النصف الثانى من كل وحدة .

- مازورة ٨ ، ٩ نفس فكرة مازورة ١ ، ٢ بالرغم من وجود التعبير (PP)

- مازورة ١٠ ، ١١ بالرغم من وجود رباط لحنى لنغمات سلمية تعزف باليد اليمنى الا أنه وضع علامة الضغط لأعلى نغمة وهى سى بيمول واعتبرها القمة مع وضع التعبير (PP) وعلامة الضغط على آخر الرباط اللحنى بالرغم من وجود العزف بالمتقطع Staccato لليدين .

- مازورة ١٢ ، ١٣ اعادة للمازورة من ١ ، ٢ .

---

* مصنف ٢٧ رقم (٨) .

مؤلف موسيقى روسى (١٩٠٤ - ؟) .

- مازورة ١٧ ، ١٨ اعطى الضغط لكل نوار مع وضع FF في بداية المازورة ويتطلب العزف بقوة شديدة خاصة لنهاية المقطوعة.

تحليل المقطوعة الحادية عشر A short Story ※ (٨ - ٢٠).

المؤلف : كبالفسكى

المقطوعة من ميزان بطيئة Andantino وعدد موازيرها ٢٧ مازورة .

- مازورة ١ : ٨ استخدم علامة الضغط للحن الأساسى الموجود باليد اليمنى ، فى مازورة ٣ وجود قوس لحنى صغير يتطلب العزف بخفة ورشاقة .

- مازورة ٩ : ١٢ أعطى علامات الضغط بالرغم من وجود التعبير P. أى العزف بخفة ثم تدرج فى العزف الى القوة فى مازورة ١٥ ، ١٦ .

- مازورة ٢٥ : ٣٢ اعادة طبق الأصل للمازورة من ١٠ : ٨

- من مازورة ٣٣ : ٣٧ اعطى علامة الضغط فى اليد اليمنى بالرغم أن التعبير F مع لحن المصاحبة في اليد اليسرى PP, P

تحليل المقطوعة الثانية عشر The Horseman ※ (٨ - ٢٤)

المؤلف : كبالفسكى

المقطوعة من ميزان سريعة Allegro وعدد موازيرها ٦٣ مازورة .

- استخدم رموز النبر سواء على الوحدة القوية أو الضعيفة فى المازورة مثل رقم ١ ، ٢ بالنسبة لليد اليسرى لوجود اللحن الأساسى بها .

- مازورة ٧ : ٨ لليد اليسرى وضع رمز النبر على الوحدة القوية والضعيفة فى المازورة .

- مازورة ١٣ : ١٨ عبارة عن مازورتين تتكرر .

- مازورة ٢٠ اعطى علامة الضغط على نهاية المازورة ، أى على الوحدة الضعيفة لرغبته فى انتهاء هذا الجزء والبداية فى جزء جديد .

- مازورة ٢١ ، ٤٣ عبارة عن لحن فى اليد اليمنى واليسرى اما طبق الأصل أو يوجد به اختلاف .

- مازورة ٢١ ، ٢٢ وجود علامة النبر على أول المازورة وفي نفس الوقت بداية للرباط اللحنى ٠

- مازورة ٢٦ : ٣٢ اعطاء الاهمية لصوت السوبرانو وهو اللحن الأساسي ووجود لحن مصاحب في نفس اليد اليمنى مع لحن آخر مصاحب في اليد اليسرى يتطلب العزف بصوت متقطع ٠ ومن مازورة ٣٦ : ٤٣ مشابه للجزء من ٢٦ : ٣٢ ٠

- الجزء من مازورة ٤٤ : ٦٣ مطابق للجزء من ١ : ٢٠ فيما عدا آخر مازورة وضع < و FF حتى تكون النهاية بمنتهى القوة ٠

من التحليل السابق لعينة البحث عند كبالفسكى يتضح أن

المؤلفة الأولى : - استخدم الضغط الايقاعى

- استخدم رموز النبر (-) ، (<) ٠

المؤلفة الثانية : استخدم الضغط التعبيرى ٠

- استخدم علامات الضغط لاظهار اللحن الأساسى حتى عند وجود التعبير العزف بخفة أو أشد خفوتا

- استخدم رموز النبر (-) فقط

المؤلفة الثالثة : استخدم الضغط الايقاعى

- استخدم شكلين من رموز النبر < ، - ٠

جدول يبين أوجه التشابه وأوجه الاختلاف
في المقطوعات عينة البحث للمؤلفين
الأربعة

عناصر المقارنة	مقطوعات كارلوس (١٩١٥م)			مقطوعات خاتشادوريان (١٩٠٣-١٩٧٨)			مقطوعات برسكيتي (١٩١٥م)			مقطوعات كبالفسكي (١٩٠٤م)		
عنوان القطعة	Pepper King	Sweet Beanty	Witch Dance	ETude	Andantino	Little Horse Man March	Fugue	Berceuse	Statement	Etude	A short Story	The Horse-Man
السرعة	معتدلة سرعة	بطيئة	سريعة	معتدلة سرعة	بطيئة	سريعة	سريعة	بطيئة	سريعة	سريعة	بطيئة	سريعة
الضغط القياسي (الميزان)	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	استخدم	استخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم
الضغط الإيقاعي	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	استخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	استخدم	لم يستخدم	لم يستخدم
الضغط التعبيري	استخدم	لم يستخدم	استخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	استخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	استخدم	لم يستخدم	استخدم	استخدم
رموز النبر	لم يستخدم	لم يستخدم	استخدم	استخدم	استخدم	لم يستخدم	استخدم	لم يستخدم	استخدم	استخدم	استخدم	استخدم
>	استخدم	لم يستخدم	استخدم	استخدم	لم يستخدم	استخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	استخدم	استخدم	لم يستخدم	استخدم
^	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم
sf>	استخدم	لم يستخدم	استخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم
sf	استخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	استخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم
[illegible]	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم
[illegible]	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم
[illegible]	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم
ب	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم	لم يستخدم

نتـائج البحث

من واقع التحليل السابق تتضح النتائج التالية

أولا : أوجه التشـابه :

الضغط الايقاعى : اسـتخدمه كل من كارلوس وخاتشـاد وريان وكبالفسكى .

الضغط التعبيرى : استخدمه كل من المؤلفين الأربعة .

رموز النبر : (ـ) استخدمه كل من المؤلفين الأربعة .

< استخدمه كل من المؤلفين الأربعة .

استخدمه كارلوس وخاتشادوريان

٨ لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

لم يستخدمه المؤلفون الأربعة .

ثانيا : أوجه الاختلاف :

الضغط القياسى : استخدمه خاتشاد وريان بينما لم يستخدمه كل من كارلوس ، برستكى ، كبالفسكى .

الضغط الايقـاعى : اسـتخدمه كل من كارلوس وخاتشـاد وريان وكبالفسكى بينما لم يستخدمه برسكتى .

رموز النبر : استخدمه كارلوس بينما لم يستخدمه كل من خاتشاد وريان وكبالفسكى وبرسكتى .

اسـتخدمه كارلوس وخاتشـاد وريان بينما لم يستخدمه كل من برسكتى وكبالفسكى .

مراجــع البحث

١ ـ وفى شـــاكر ـ اميمة امين ، المعــلم فى الايقاع الحركى والالعاب الموسيقية الجزء الثانى : من مطابع الأهرام ١٩٧١م .

2. Apel, Willi, **Harvard Dictionary of Music** 2nd Edition 1969. Cambridge, Mass, Harvard Univ. Press. 1944.
3. Aram, Khatchaturian, **Kinder Album** Leipzig - Peters, nd.
4. Bastien. James W. **How to Teach Piano Successfully** (Second Edition 1977). Park Ridge, neil Kjos, 1973.
   Indiana, University Press 1988.
6. Carlos Surinach : **The young Pianist** New York Associated Press 1972.
7. Denes. Agay **Teaching Piano. Vols. I and II** New York, York Town. Music Press - 1981.
8. Drnitri Kabalevsky **Children's Pieces** Op. 27 book 1, 2. U.S.A. 1946.
9. Goodwin, Amina, **Technique 6 Touch of Pianoforte Playing**
10. Kullak, Adolph, **The Aesthetics of Pianoforte-Playing**. Translated. Theodore Baker. New York, 1972.
11. Read Gardner, **Music Notation**, Second Edition 1979. New York, Taplinger Co.
12. Sadie, Stanley (Edit. **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. Sixth Edition 1980. London, Macmillaro & Co.
13. Schdes. Percy (Edit) **The Oxford Dictionary of Music**, London, Oxford Univ., Press 1974.
14. Scholes, Percy (Edit) The concise Oxford. Dictiona-
14. **Scholes, Percy (Edit) The concise Oxford. Dictionary of Music. Third Edition - 1980. London, Oxford Univ. Press** ......
'15. Thompson, Oscar (Edit) **International Cyclopedia** of Music and Musicians London, Tenth Edition, J.M. Dent, 1975.
16. Vincent, Persichetti **Little Diane Book.** U.S.A. Theodore Presser Company 1954.
17. Westrap, Jack (Edit) **Collins Encydopedia of Music** London, Collins Press, 1978.

المترونوم والسرعة فى عزف الدراسات على آلة البيانو

للدكتورة ابتسام محمد نصر العادلى
أستاذ مساعد بكلية التربية الموسيقيه

مقدمة البحث :

تختلف سرعات العزف على آلة البيانو تبعا للسرعة التى يحددها المؤلف فى أول المقطوعة الموسيقية طبقا للقيمة الزمنية للوحدة الموسيقية بالنسبة للدقيقة .

وان العازف الماهر هو الذى يبرز للمستمع كل الأجزاء المهمة فى المقطوعة الموسيقية دون اسراف وبتغلغل ويتعمق ليترجم للمستمع انفعالاته للموسيقى ويبعث كل ما كان ينبض من مشاعر بوجدان المؤلف وقت كتابتها كما يبعث الحياة فى تراث عباقرة القرون الماضية ولهجاتهم الرفيعة لابراز هذه اللغة المؤثرة . وترى الباحثة أن الأداء يختلف تبعا لنوع المقطوعات نفسها وللعصر أيضا الذى ألفت فيه ، لوجود فرق كبير بين أداء مقطوعات تكتيكية وعزف سلالم واربيجات وبين مقطوعات ذات عناوين وصفية تتطلب العزف المعبر والتى لا تحتاج للعد الدقيق لكل وحدة موسيقية مع آلة المترونوم .

ويعتبر اختلاف السرعة فى المقطوعة من وسائل التعبير والتلوين فى العزف الذى ينبع من العازف نفسه مع الاحتفاظ بروح المقطوعة وطابع العصر وايضا السرعة المطلوبة من المؤلف نفسه .

مشكلة البحث وأهدافه :

لاحظت الباحثة من خلال الممارسة العملية لتدريس العزف على آلة البيانو اهتمام المؤلف المجرى بارتوك (١٨٨١ — ١٩٤٥) بوضع درجة محددة للسرعة للمترونوم فى بداية كل تمرين أو مقطوعة موسيقيه ، مع وضع الزمن اللازم للأداء بالثوانى فى آخر المقطوعة مما يسهل على الطالب معرفة الوقت اللازم لأداء هذه المقطوعة اذا لم تتوفر له آلة أو جهاز

المترونوم ، لذا رأت الباحثة محاولة معرفة العلاقة بين السرعة المطلوبة بالمترونوم وكتابة الزمن بالثوانى الموجود فى نهاية المقطوعة الموسيقية وتجربة تطبيق ذلك على مؤلفات من نوع الدراسات Etudes من عصور مختلفة .

أسئلة البحث :

(أ) كيف يمكن حساب الزمن اللازم لأداء المقطوعة بحساب الثوانى فى المقطوعات الموسيقية ؟

(ب) هل يوجد اختلاف فى أداء سرعة الوحدة الزمنية فى المؤلفات الموسيقية من عصر لآخر ؟

اجراءات البحث :

ـ عينة البحث :

عينة منتقاة محددة من مؤلفة الدراسات (Etudes للبيانو عند كل من تشيرنى وشوبان وسكريابين فى حدود ٣ مقطوعات لكل منهم .

ويشتمل البحث على جزئين :

الجزء النظرى ويشمل :

آلة المترونوم من حيث تعريفها ـ وتطورها وأنواعها واستخداماتها عند بعض المؤلفين المشهورين .

الجزء التطبيقى ويشمل :

ـ طريقة حساب سرعة المترونوم لمقطوعات مختلفة من مؤلفات بارتوك

ـ تطبيق الطريقة السابقة على عينة البحث الخاصة بثلاثة مؤلفين فى ثلاثة عصور مختلفة .

ـ المقارنة بين المؤلفين الثلاثة الممثلين لعصور مختلفة لابراز أوجه التشابه وأوجه الاختلاف من حيث السرعة .

أولا : الجزء النظرى :

تعريف المترونوم :

يطلق عليه بالفرنسية Métronome ، وبالايطالية Metronomo وبالألمانية Taktmesser.

والمترونوم عبارة عن آلة مركبة يستخدمها المؤلف الموسيقى فى تحديد السرعة المطلوبة لعزف مؤلفاته ويرمز لها بكتابة الرقم المحدد لسرعة الوحدة الموسيقية للمقطوعة التى يحددها فى بدايتها .

تطور المترونوم وانواعه :

توجد ثلاثة أنواع من المترونوم وهى :

النوع الأول : مترونوم ماليزل (Maelzel)

فقد ظهر كأول اسم للمترونوم في باريس عام ١٨٩٦ ، وقد كتب لولى (١٦٣٢ ـ ١٦٨٧) فى كتابة وصف لآلة تسمى كرونوميتر Chronometer بمعنى Chrono زمن ، Meter ميزان باللغة اليونانية وكانت تتركب من خيط سميك وفى نهايته قطعة من المعدن (رصاص) متحركة ولها امكانية تطويل ، أو تقصير المسافة لكى تعطى ٧٢ درجة مختلفة للسرعة . كما كتب عن أنواع عديدة من هذه الاختراعات ولكن فشلت بسبب عدم الاتفاق على طول الخيط مثل بندول الساعة لتنتج الدقات بالتساوى والتى تدل على السرعة البطيئة (Andante) أو معتدل السرعة (Moderato) .

ثم اقترح وينكل "Dietrich Nikolaus Winkel" (١٧٧٦ـ١٨٢٦) الهولندى الذى كان يعمل ميكانيكيا مشهورا ـ آلة مثل الكرونوميتر برصاصة مزدوجة وهذا الاختراع قوبل بكل ترحيب من أكاديمية هولندا للعلوم فى تقريرها المؤرخ فى ١٤/أغسطس /١٨١٥م .

وفى عام ١٨١٢ اخترع Winkel جهاز على المبدأ السابق ذكره ولكن لم يسجل الاختراع فى الجهات الرسمية لكى ينال حقه فى هذا الاختراع ماليزل Johann Nepomuk Maelzel (١٧٧٢ ـ ١٨٣٨) الألمانى نجح فى انتاج آلة كرونوميتر التى استعملها بيتهوفن وأعجب بها بعد ذلك .

ثم زار ماليزل امستردام ورأى آلة Winkel وأعجبته الميكانيكية المتفوقة على الكرونوميتر الذى اخترعه بسبب الرصاص المزدوج ـ وقدم ماليزل الى Winkel رغبته فى شراء هذا الاختراع لخاص به ولكنه رفض . ثم سافر ماليزل بعد ذلك الى باريس وسجل مبدأ البندول .

المزدوج باسمه ، كما أسس فى عام ١٨١٦ أول مصنع للمترونوم الذى يعرف عنه الآن • من هنا فان كل أجهزة المترونوم المستخدمة اليوم تحمل اسم ماليزل مع أن صاحب الفكرة لهذا الاختراع كان (Winkel)

وقد زاد ماليزل عدد حركات البندول لكل دقيقة ما بين ٤٠ : ٢٠٨ حتى تعطى احتياجات المؤلفين لتحديد السرعات المختلفة المطلوبه لمؤلفاتهم • وهذا البندول الرأسى (الواقف) ومرتكز على محور ميكانيكى يتحرك البندول عليها وهذه الماكينة وضعت داخل صندوق خشبى فى موقف رأسى •

ويأخذ الجهاز شكل صندوق هرمى ، بداخله رقاص يتحرك بصورة منتظمة الى اليمين والى اليسار فيحدث دقات تشبه دقات الساعة تساعد على ارشاد السرعة ويوجد على ذراع الرقاص قطعة من الحديد (ثقل) يمكن تحريكها الى أعلى والى أسفل ، فكلما تحرك الثقل الى اسفل ازدادت سرعة الرقاص واذا تحرك الى أعلى قلت السرعة ، وبداخل الصندوق مسطرة معدنية مقسمة الى خطوط وأرقام وتدرجات زمنية ، حيث يبتدأ الترقيم من أعلى برقم ٤٠ وينتهى فى أسفل برقم (٢٠٨) •

أما طريقة تعيين السرعة على الجهاز فيثبت الثقل الموجود على الرقاص ونيكن الرقم (٦٠) فيتحرك الرقاص الى اليمين والى اليسار فى دقات منتظمة عددها ٦٠ دقة في الدقيقة الواحدة وهكذا يمكن معرفة السرعة المطلوبة•فاذا وضع المؤلف فى بداية المقطوعة الاصطلاح (M. ● = 60) فمعنى هذا أن العازف يستعمل علامة النوار كزمن أساسى فى تأدية النقرات ، وفى هذه الحالة يثبت الثقل فوق رقم ٦٠ ليتحرك بمقدار ٦٠ نوار فى الدقيقة •

أما اليوم فينقسم البندول الى قسمين ٢ بندول على محور واحد وهذا المحور له ميكانيكية داخلية من أسفل البندول (٥ر٧ بوصة فى الطول و $\frac{1}{8}$ فى العرض) وله رصاصة تتحرك من فوق الى أسفل ومقسمة بعلامات تشبه دساتين العود الموجودة على الرقبة توضح رقم السرعة ، وأرقام السرعة مكتوبة على لوح خلف البندول لكى تحدد السرعة المطلوبة • كما

أضيفـا بعد ذلك جرس صغير لتنبيه العازف لتوضـيح النبر القوى فى بداية كل مازورة ٠

ويوجـد فى بلاد مختلفة عدد من المصـانع لانتاج المترونوم ولـكن مترونوم ماليزل هو المفضـل لأغلب الموسـيقيين لأنه يتميز بالنبرات المسموعة والمرئية مع دقات جرس صغير فى بداية المـازورة لتنبيه الطالب عند التمرين ٠

النوع الثانى : المترنوم الكهربائى Electric Metronome
والذى ظهر فى الولايات المتحدة عام ١٩٣٨ ويطلق عليه Electronome اليكترونوم والذى اخترعه Franz Manufacturing ويسـتعمل بميكانيكية كهربائية وله موتور يشير الى السرعة ولكن لا يوجد به بندول أو ميكانيكية الساعة والأرقام توضـح أيضـا من ٤٠ : ٢٨٠ والسرعة المطلوبة تحـديدها مثل تعيين السـاعة للوقت بالدقائق لحركة العقرب الموجود على سطح الساعة ويوجد شـاكوش صـغير الذى يدق على لوحة تصويت صغير وهذا النوع من المترونوم يقال أنه ضبط بـ ١/١٢ ثانية

النوع الثالث :

المترونوم الصغير :

وهو أحـدث الأنواع فهو مترونوم الجيب وهو فى حجم ساعة اليد ويحتوى فقط على بندول الساعة للضبط فقط ٠

وفيما يلى تعرض الباحثة استخدام بعض المؤلفين المشـهورين لآلة المترونوم استخدام المترونوم عند بعض المؤلفين المشهورين منذ اختراعه:

– بيتهوفن (١٧٧٠ – ١٨٢٧) أول من اسـتخدم أرقام المترونوم لكل حركة من سيمفونياته ٠

– شوبان (١٨١٠ – ١٨٤٩) كان يستخدم المترونوم فقط وهو يدرس كطريقة لاختبار صحة تمرين الطالب بمفرده ٠

– شـومان (١٨١٠ – ١٨٥٦) لم يسـتخدم المترونوم للمقطوعات التى تحمل عناوين وصفية مثل مقطوعاته للصغار
(Album for the young)
والذى اعادت كلاراشومان بعد ما توفى شومان كتابته ونشره واضافت بعض السرعات الخاصة بها ٠

ـ ديبوسى (١٨٦٢ ـ ١٩١٨) وكان يعتقد أن رقم المترونوم الذى يكتب فى أول المقطوعة الموسيقية ينطبق على المازورة الأولى فقط .

ـ بارتوك (١٨٨١ ـ ١٩٤٥) استخدام المترونوم مع استخدامه لحساب السرعة بالثوانى فى آخر المقطوعة .

ان أكبر فائدة لاستخدام المترونوم لتثبيت السرعة تكمن فى عزف المقطوعات التكنيكية والرقصات السريعة والمارشات ولكن استخدام غير فعال فى الموسيقى الرومانتيكية بشكل منتظم لأنها تحتاج فى كثير من الأحيان الى استخدام التعويض Tempo Rubato الذى يعنى التدرج فى السرعة أو فى البطء .

السرعة Tempo

يهتم كل عازف بالتعرف على السرعة المناسبة لأداء كل مقطوعة موسيقية التى قد تكون سريعة أو متوسطة السرعة أو بطيئة ، والذى يدل على هذه السرعة هى الاصطلاحات الايطالية التى يكتبها المؤلفون أعلى المقطوعة الموسيقية من جهة اليسار والتى ظهرت فى أواخر القرن السابع عشر وتدل على درجة السرعة مثل Presto, adagio, Largo وغيرها . وبعد ذلك اخترعت آلة المترونوم ووضع الرقم الذى يحدد سرعة المترونوم بجانب المصطلح الايطالى الدال على درجة السرعة المطلوبه للمؤلفة الموسيقية . وتدون حسب رغبة المؤلف وهى كالتالى :

١ ـ Adagio بطئ جدا (بحذر وسهولة) .

٢ ـ Lento بطئ جدا (بجدية) .

٣ ـ Largo بطئ (بثقل ـ عريض) .

٤ ـ Andante معتدل (كخطوات المشى) .

٥ ـ Allegro سريع (بمرح) .

٦ ـ Vivace سريع جدا (بحيوية) .

٧ ـ Presto سريع جدا (بحماس) .

وأحيانا تسبق تلك الاصطلاحات بعض الصفات مثل :

١ ـ Molto كثيرا

٢ - Poco بشيء ما

٣ - Piu أسرع قليلا

٤ - Meno أقل

٥ - Etto الغاية

٦ - Sempre دائما

وقد يتفاوت مدلول هذه الاصطلاحات من مؤلف لآخر فهناك مثلا لفظ (Allegro) بمعنى سريع نجدها عند باخ تختلف عنها عند بيتهوفن. فنجدها عند الأول أبطأ في سرعتها عنهـا عند الثاني ، وكذلك الحال عند تفسير أداء الموسيقى فانها تختلف عند عازف أو قائد لفرقة أوركسترالية عنها عند آخر .

وقد يقتضى أداء جزء موسيقى أيضـا عـدم الالتزام بالسرعة المحددة للمقطوعة ككل ويعبر عن هذه التحويلات بالاصطلاحات الآتية بوضـعها في سياق المقطوعة الموسيقية .

بعض الاصطلاحات التى تستخدم للاسراع :

١ - Animato أنشط مما سبق .

٢ - Accelerando أسرع في الحركة (التدرج في زيادة السرعة)

٣ - Doppio ضعف السرعة السابقة .

٤ - Piumosso أكثر قليلا في السرعة عما سبق .

٥ - Piumoto أكثر قليلا في السرعة عما سبق .

٦ - Stretto أسرع الخطى

بعض الاصطلاحات التى تستخدم للابطاء

١ - Rallentando / Ritardance / Ritenuto } في ابطاء السرعة عما سبق

٢ - Salargando - Allargando في اتساع وابطاء عما سبق .

وقد حـدد المؤرخين الفرنسـيين السرعة عن طريق المترونوم منذ ١٦٦٤ للرقصات المهمة .

١ ـ الامند Allemand ١٢٠ لكل نبرتين فى المازورة .
٢ ـ كورانت Courante ٨٢ : ٩٠ لكل ثلاث نبرات فى المازورة
٣ ـ جافوت Gavotte ٩٨ : ١٥٢ لكل نبرتين فى المازورة .
٤ ـ جيج Gigue ١٠٤ : ١٢٠ لكل نبرتين فى المازورة
٥ ـ مينويت Menuet ٧٠ : ٨٠ لكل نبرة واحدة
٦ ـ ريجادن Rigaudon ١١٦ : ١٥٢ لكل نبرتين فى المازورة
٧ ـ سرانبد Sarabandi ٦ : ٨٠ لكل ثلاث نبرات فى المازورة
٨ ـ تامبورين Tambourin ١٧٦ لكل نبرتين فى المازورة

أما السرعة المفضلة عند الايطاليين تعبيرا عن روح ووصفا الطابع أكثر من التعبير عن درجة السرعة Allegro بمعنى (مرح) وتدل على أن يكون الأداء مرحا وليس سريعا فقط Adagio (هادئا) وليس بطيئا فقط ، Vivace (حيوية) العزف يكون بحيوية .

وفى منتصف القرن ١٨ أصبحت السرعة مثل الوقت الحاضر والمستخدمة الآن .

وفى عام ١٧٥٢ حدد كوانتز "Johann Joachim Quantz" (١٦٩٧ ـ ١٧٧٣) السرعات حسب سرعات المترونوم الموضحة كالتالى :

١ ـ Presto, Allegroassai = ١٦٠
Vivace, Allegro, Allegro Moderato = ١٢٠
٣ ـ Allegretto = ٨٠
٤ ـ Adagio Cantabile = ٨٠ ♩
٥ ـ Adagio assai = ٤٠

ومن الأهمية بمكان تحديد السرعة تبعا للحركة السائدة للحن المقطوعة الموسيقية .

فالمقطوعة المليئة بالايقاعات الصغيرة أو أو حليات معقدة أو هارمونيات لكل نغمة ، تحتاج أن تكون سرعة النوار فيها بطيئة ، بينما المقطوعة التى لا توجد بها نغمات قصيرة من ، وحليات بسيطة ، وتغيير فى الهارمونيات لكل بلانش (♩ فقط) تحتاج أن تكون النوار سريعة .

كما أن السرعة تتوقف تبعا للمؤلفة الموسيقية فاذا كانت مؤلفة من نوع الارتجالات — بريليود — نوكاتا ، تكون السرعة حرة نوعا ، أما اذا كانت أعمالا مجزأة ، ومجموعات تنويعات ، ربما يكون بها تغيير في السرعة عند الانتقال من جزء الى آخر ، ما في القوالب الموسيقية مثل الرقصات والفيوج فان السرعة لا تتغير .

وفي منتصف القرن الثامن عشر اتجه المؤلفون الى زيادة الاهتمام باستخدام علامات السرعة في وضع كلمة Tempo للدلالة على لرجوع الى السرعة الأساسية للمقطوعة بعد الكلمة الدالة على التدرج في البطء Ritardando ويغلب استخدامها في العصر الرومانتيكي لأنه من الخطأ في العصر الكلاسيكي أن يكون عزف جزء من الحركة بسرعة مختلفة عن الأخرى بدون أى علامة موضوعة من المؤلف نفسه على المدونة مثل اختلاف السرعة في قسم العرض في حركة الصوناتا عنه في قسم اعادة العرض .

أما في بعض حركات صوناتات شوبرت ، فانها تتطلب اختلافا في السرعات والتناقض الحاد واختلاف الطابع في الألحان مثل صوناتا لا الصغير مصنف ٤٢ (D. 845) من الصعب وجود سرعة واحدة في الموضوعين فالموضوع الأول سريع جدا والموضوع الثاني بطيء جدا .

ويستخدم شوبان الايقاع الحر في المازوركا ولكن ليس كل مؤلفات شوبان من نوع المازوركا بها اختلاف في السرعات مثل مازوركا شوبان لا يعول مصنف ٣٤ رقم ٣ واحدة من أكثر المازوركات محافظة في وجود سرعة أساسية مع تغيير بسيط لاعطاء روح للموسيقى .

ويعني اصطلاح Tempo Rubato الأداء بشيء من الحرية في السرعة عن طريق الاستعارة والتعويض ، أى زيادة نسبة السرعة تدريجيا عند الصعود لقمة الجملة الموسيقية وتعويضها بالبطء المتدرج في النزول من القمة للتعبير عن الاحساس بالخاتمة .

ونلاحظ أن التعويض في الزمن كان من السمات الواضحة للمؤلفات الموسيقية في العصر الرومانتيكي لأنه يساعد على اظهار روح ذلك العصر الذى تميز بالعاطفة الرومانسية . وكان (شوبان) من أشهر مؤلفي هذا العصر الذى استخدم هذا الأسلوب بكثرة في مؤلفاته .

الدراسات عند المؤلفين عينة البحث :

- كتب تشيرني ١٠٠ دراسة مصنف ٥٥٩ ، ٣٠ دراسة مصنف ٨٤٩ ، ٢٤ دراسة مصنف ٦٣٦ ، ٤٠ دراسة مصنف ٢٩٩ ، ٥٠ دراسة مصنف ٧٤٠ ، ولكن اتضح أن استخدام المترونوم والاصطلاحات الدالة على السرعة الا في مصنف ٨٤٩ ، ٢٩٩ ، ٧٤٠ لذا اختارت الباحثة عينة البحث من هذه المصنفات - كتب شوبان ٢٧ دراسة ، منها ١٢ دراسة مصنف ١٠ ، ١٢ دراسة مصنف رقم ٢٥ ، وثلاث مقطوعات منفردة .

- كتب سكريابين ١٢ دراسة مصنف ٨ ، ٨ دراسات مصنف ٤٢ ٣ دراسات مصنف ٦٥ .

ثانيا : الجزء التطبيقي :

في محاولة تطبيق بارتوك في حساب الزمن لكل مقطوعة لها سرعة مترونوم بطريقة حسابية لتحديدها بالثوان اذا لم تتوفر لدى الصالب آلة المترونوم .

تعرض الباحثة النموذج التالى لحساب مقطوعات بارتوك من استنتاج الباحثة وهو عبارة عن :

$$\frac{\text{عدد الوحدات الموسيقية في التمرين} \times \text{الدقيقة بالثوان أو المقطوعة كلها}}{\text{عدد سرعة المترونوم}} = \text{السرعة بالثواني}$$

مثال رقم (١) بارتوك ميكروكوسمس Mirokosmos رقم ١

$$\frac{\text{٣٢ نوار} \times \text{٦٠ ثانية}}{\text{٩٦ سرعة المترونوم المطلوبة بالثواني}} = \text{٢٠ ثانية}$$

(وهو الزمن المدون في نهاية المقطوعة)

مثال رقم (٢) بارتوك من مؤلفة السويت
Pengetos (Petite suite)

$$\frac{\text{١٢٦ نوار} \times \text{٦٠ ثانية}}{\text{١١٦ سرعة المترونوم المطلوبة}} = \text{٦٥ ثانية}$$

(وهو الزمن المدون في نهاية المقطوعة)

مثال رقم (٣) بارتوك مقطوعات للأطفال
Bartok for Children Children at play

٤٨ نوار × ٦٠ ثانية
————————————— ٣٠ر٣١ ثانية وبالتقريب ٣٢ ثانية
٩٢ سرعة المترونوم المطلوبة (وهو الزمن المدون فى آخر المقطوعة)

وهكذا لو طبقت نفس المعالجة الاحصائية على تمارين ومقطوعات بارتوك كلها فنجد حسابه الثوانى بنفس الطريقة السابقة للمقطوعات المحددة سرعتها بالمترونوم ٠

وقد اتبعت الباحثة نفس الطريقة فى المقطوعات المختارة عينة البحث مع الأخذ فى الاعتبار لامكانيات الطالب التكنيكية لأن مستوى السرعة يتعلق بمستوى التكنيك عند الطالب ، وهذا لا يعنى أن يعزف Andante عندما تكون المقطوعة فى زمن Allegro مع العلم بأن زمن الـ Allegro يختلف اختلافا طفيفا من شخص لآخر ٠

عينة البحث : اختارت الباحثة ثلاث مقطوعات لكل من تشيرنى مصنف رقم ٨٤٩ ، ٧٤٠ وشوبان مصنف ١٠ ، ومصنف ٢٥ ، وسكريابين مصنف رقم ٨ ، ومصنف رقم ٤٢ المحدد بهم سرعة المترونوم والمصطلح الدال على السرعة لتطبيق فكرة بارتوك فى حساب الزمن لكل مقطوعة لها سرعة مترونوم بطريقة حسابية لتحديدها بالثوان اذا لم تتوفر لدى الطالب آلة المترونوم مما يسهل على الطالب أدائها بالشكل المطلوب وذلك على النحو التالى :

المقطوعة الأولى عند كل منهم : تتساوى فى أنها أبطأ سرعة عند كل منهم وتتقارب فيها قيمة النور بالمترونوم كما يلى :

ـ تشيرنى مصنف ٧٤٠ رقم ٢٦ لـ● = ٦٪ السرعة lento moderato

شوبان مصنف ٢٥ رقم ٧ لـ● = ٥٨ السرعة Lento

سكريابين مصنف ٨ رقم ٨ لـ● = ٥٢ السرعة Lento (temperubato)

المقطوعة الثانية عند كل منهم : تتساوى فى السرعة وقيمة النو . المترونوم كما يلى :

تشيرنى مصنف ٨٤٩ رقم ٢٤ ل● = ١١٢ السرعة Allegro Moderato

شوبان مصنف ١٠ رقم ١٢ ل● = ١١٢ السرعة Allegro confucco

سكريابين مصنف ٤٢ رقم ٢ ل● = ١١٢ السرعة Allegro

المقطوعة الثالثة عند كل منهم : تتساوى فى أنها أسرع مقطوعة عند كل منهم بالنسبة لمصطلح السرعة وقيمة النوار كما يلى :

ـ تشيرنى مصنف ٧٤٠ رقم ١٤ ل● = ٧٠ السرعة Allegro

شوبان مصنف ٢٥ رقم ٥ ل● = ١٥٢ السرعة Vivace

سكريابين مصنف ٤٢ رقم ١ ل● = ٢٠٠ السرعة Presto

نتائج البحث :

أولا : حساب السرعة بالثوانى للمقطوعات عينة البحث :

١ ـ دراسة تشيرنى مصنف ٧٤٠ رقم ٣٦ ميزان ‎ السلم لا الكبير

$$\frac{١٩٢ \times ٦٠}{٧٦} = ١٥١٫٥٦ \text{ ثانية}$$

ـ دراسة شوبان مصنف ٢٥ رقم ٧ ميزان ‎ سلم دو دييز الصغير

$$\frac{٢٠٤ \times ٦٠}{٥٨} = ٢١١٫٠٣ \text{ ثانية}$$

ـ دراسة سكريابين مصنف ٨ رقم ٨ ميزان ‎ سلم لا بيمول الكبير

$$\frac{١٢٩ \times ٦٠}{٥٢} = ١٤٨٫٨٤ \text{ ثانية}$$

٢ ـ دراسة تشيرنى مصنف ٨٤٩ رقم ٢٤ ميزان ‎ سلم رى الكبير

$$\frac{١٢٨ \times ٦٠}{١١٢} = ٦٨٫٥٧ \text{ ثانية}$$

ـ دراسة شوبان مصنف ١٠ رقم ١٢ ميزان سلم دو الصغير

$$\frac{٣٣٦ \times ٦٠}{١١٢} = ١٨٠ \text{ ثانية}$$

ـ دراسة سكريابين مصنف ٤٢ رقم٢ ميزان سلم فاديبز الصغير

$$\frac{٦٢ \times ٦٠}{١١٢} = ٣٣٫٢١ \text{ ثانية}$$

٣ ـ دراسة تشيرنى مصنف٧٤٠ رقم ١٤ ميزان سلم سول الصغير

$$\frac{٢٦٨ \times ٦٠}{١٦٠} = ١٠٠٫٥ \text{ ثانية}$$

ـ دراسة شوبان مصنف ٢٥ رقم ٥ ميزان سلم صول الكبير

$$\frac{١٨٦ \times ٦٠}{١٥٢} = ٧٣٫٤٢ \text{ ثانية}$$

$$\frac{٣٦ \times ٦٠}{١١٢} = ١٩٫٢٨ \text{ ثانية}$$

ـ دراسة سكريابين مصنف ٤٢ رقم ١ ميزان سلم رى بيمول الكبير

$$\frac{٣٤٢ \times ٦٠}{١٩٢} = ١٠٦٫٨٧٥ \text{ ثانية}$$

وبنفس الطريقة السابقة يمكن تطبيقها على باقى المقطوعات التكنيكية التى لا تتطلب فى أدائها الروح الرومانتيكية والعزف المعبر الذى يحتاج الى شىء من المرونة فى حساب السرعة بالثوانى بهذه الدقة ٠

ثانيا : المقـارنة :

توصلت الباحثة الى النتائج التالية بالنسبة لمقطوعات الدراسات (Etudes) عينة البحث لاظهار أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهـم :

أوجه التشـابه :

ـ لا يوجد بالمقطوعات عينة البحث تغيير سواء فى الميزان أو السرعة داخل المقطوعة عند تشيرنى فى دراساته مصنف ٧٤٠ رقم ٢٦ ، مصنف ٨٤٩ رقم ٢٤ مصنف ٧٤٠ رقم ١٢ ، وكذلك عند سكريابين فى دراساته مصنف ٤٢ رقم ٢ أما شـوبان فيوجد عنـده تغيير فى السرعة داخـل المقطوعة الواحدة •

ـ يوجـد تغيير فى سرعة المترونوم داخـل المقطوعة عند شـوبان مصنف ٢٥ رقم ٥ PIu lento الى Vivace وعند سكريابين مصنف ٨ رقم ٨ من Lento الى POco piu vivo ولم يوجد عند تشيرنى •

ـ توجد كلمة Tempo داخل المقطوعة بعد المصطلح الدال على ابطاء السرعة (rito) للرجوع الى السرعة الأساسية مرة أخرى عند شـوبان فى دراسـاته مصنف ٢٥ رقم ٧ ، ومصـنف ٢٥ رقم ٥ ، ومصنف ١٠ رقم ١٢ ، وعند سكريابين مصنف ٨ رقم ٨ أما عند تشيرنى فلم يرد ذكر هذه الكلمة •

أوجه الاختـلاف :

ـ دراسات تشيرنى تلتزم بسرعة محددة ولا يوجد بها اى ابطاء أو اسراع وهو يدل على أسـلوب العصر الكلاسـيكى والهـدف من هـذه المقطوعات خدمة العنـاصر التكنيكية البحتة سواء اربيجيات أو سـلالم أو كتافات ... الخ •

ـ دراسات شـوبان مليئة بالعنـاصر المعبرة الرومانتيكية بجانب التكتيكية والتعويض الزمنى Tempo rubato واستخدام الدواسة

بكثرة مما يتطلب من الدارس المتقدم تحقيق الأداء المطلوب من المؤلف وتعبيرا عن روح العصر وترجمة الموسيقى للمستمع •

ـ دراسات سكريابين يوجد بها اسراع وابطاء داخل المقطوعة الواحدة •

توصيات عند استخدام المترونوم :

ـ عدم استخدام المترونوم مرات كثيرة أثناء التدريب حتى لا يعتبر سندا أو عجازا يرتكز ويعتمد عليه الطالب ويفقد احساسه الطبيعى للسرعة السليمة المنتظمة •

ـ عدم استخدام المترونوم عند عزف الطالب لمقطوعات تحتاج الى احساس وتعبير لكل المقطوعة ويمكنه فقط فى بداية المقطوعة •

ـ استخدام المترونوم لتسهيل وتثبيت تمرينات تكنيكية مثل المتآلفات المفككة أو الدراسات أو هانو أو اجزاء منفردة لبعض الأعمال التى تحتاج لمساعدة تكنيكية خاصة • ويبدأ فيها الطالب بسرعة بطيئة ثم تزداد السرعة بالتدريج حتى يحصل الطالب على السرعة المطلوبة •

ـ أفضل سرعة للمبتدئين ما بين النوار ل● = ٨٢ : ٨٤ ويعتقد الطالب أن العزف البطىء دائما أسهل ولكن يحتاج الى تثبيت وضع العضلات والمفاصل المستخدمة فى العزف السريع •

ـ عدم الاعتماد كلية على المترونوم عند التدريب خاصة المؤلفات التى تحمل عناوين وصفية أو من العصر الرومانتيكى حتى لا تفقد المقطوعة حيويتها •

ـ محاولة حساب الزمن التى تستغرقه المقطوعة بالطريقة المذكورة فى البحث والالتزام بها كلما أمكن ذلك •

ـ عزف مقطوعات صغيرة ل بارتوك حتى الوصول للسرعة المطلوبة والمحددة فى آخر المقطوعة بالثوانى ثم تطبق بعد ذلك على مقطوعات أكبر •

ـ اختيار المقطوعات التى تتناسب مع أمكانية الطالب التكنيكية حتى يؤدى السرعة المحددةللمقطوعة بفرق بسيط عن سرعتها حتى لايرهق الطالب ويفسد جمال سير اللحن والتعبير •

مراجع البحث

١ ـ أدولف دانهاوزبر : نظرية الموسيقى : ترجمة محمد رشاد بدران ـ القاهرة ـ دار نهضة مصر للطباعة والنشر ١٩٧٩ .
٢ ـ أنطوان رشدى : قواعد الموسيقى الحديثة : القاهرة دار الموسيقى .

3. Apel, Willi. **Harvard Dictionary of Music** 2nd Edition, 1969. Cambridge, Mass, Harvard Univ, Press, 1944.
4. Bartok, Bela, **Petite Suite,** Universal Edition, 1983
   — **For Children**
   — **Mikrokosmos**
5. Bilson, Malcolm; **Performances Practices in classic piano Music** Indiana, University Press 1988.
6. Chopin, Fredric. **Etudes.** Peters
7. CZerny, Carl - **Etudes :** Adolf rathordt Dover
8. Denes, Agay. **Teaching Piano Vols I and II** U.S.A., Hamilton Printing Company 1981.
9. Ferguson, Howard, **Keyboard Interpretation** from the 14th London oxford Univ. press, 1977
10. Sadie, STanley (Edit). **The New Grove Dictionary** of Music and Musicians. Sixth Edition London, Macmillan & Co., 1980.
11. Scholes, Percy (Edit). **The concise Oxford Dictionary of Music** Third Edition London, Oxford Univ., Press 1980.
12. Seriabin, Alexander. **The complete preludes and Etudes.** Dover, New York.
13. Thompson, Oscar (Edit) **International cyclopedia of Music and Musicians** Tenth Edition, London, J.M. Dent, 1975.
14. Westrupm Jack, **Collins Encyclopedia of Music** London, Collins Press, 1978.

الدرجات المعيارية لإختبارات القدرات الحركية للقبول بشعبة التربية الرياضية بكلية التربية بجامعة الأزهر

د. جمال الدين على العبوى *
د. مصطفى زيدان **

مع بدء العمل بشعبة التربية الرياضية ، بكلية التربية بجامعة الأزهر من العام الجامعي ١٩٩٠ / ١٩٩١ م - ١٤٧٠ / ١٤١١ هـ ، فقد دخل قطاع من الطلاب الجدد فى دور الاعداد للعمل بمهنة التربية الرياضية ، ولأول مرة منذ انشاء جامعة الأزهر ، وكذلك انشاء كليات التربية الرياضية بمصر . ولعل افتتاح هذه الشعبة ، انما يجيء متسقا مع حاجة الازهر ، فى أن يمتد اعداده للمعلمين الذين سيضطلعون بالتدريس فى المعاهد الأزهرية بجميع مستوياتها ، الى هذا المجال ، ليكون مدرسى التربية الرياضية والمشرفين الرياضيين فى هذه المعاهد ، ممن تربوا ، فى أحضان هذه الجامعة العريقة ، بتقاليدها الراسخة وتوجهاتها القيمية . ليكونوا أكثر قربا ، وتفهما وتفاعلا وتكيفا ، مع طلاب الأزهر ، عن غيرهم من خريجى التعليم العام وجامعاته التقليدية . هذا بالاضافة الى ما يوليه الأزهر ، وجامعته للنشاط الرياضى ، والبدنى من أهتمام ، كأعتقاد راسخ أصيل بأهمية هذا النشاط للانسان المؤمن « المؤمن القوى ، خير وأحب الى الله من المؤمن الضعيف ، وفى كل خير » صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم ، أضافة الى ما يحفل به الكتاب الكريم والسنة النبوية المطهرة من حض على القوة والنشاط . وقد أجريت للطلاب الذين تقدموا للالتحاق بهذه الشعبة ، الاختبارات الحركية والمهارية والصحية ، والشخصية ، التى تطبق فى كليات التربية

(*) أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية بجامعة حلوان .

(**) مدرس بكلية التربية الرياضية للبنين جامعة حلوان (سابقا) .

الرياضية بالجامعات المصرية الأخرى (حلوان - الاسكندرية - الزقازيق - المنيا - أسيوط - طنطا - قناة السويس) • والتى تتمثل فى :

١ - الكشف الطبى المبدئى على القلب •
٢ - قياس الطول والوزن •
٣ - اختبارات المهارات الرياضية •
٤ - اختبار القوام •
٥ - اختبارات القدرات الحركية •
٦ - الاختبار الشخصى •
٧ - اللياقة الصحية العامة (القومسيون الطبى) •

وكما هو معمول به بالنسبة للكليات الأخرى للتربية الرياضية (٢٣ : ٩٩) ، فان اجتياز اختبارات الكشف الطبى المبدئى على القلب ، هو شرط تطبيق الاختبارات على الطلاب وبواسطة الطبيب المقيم ، يستكمل فى نهاية اجتياز جميع الاختبارات والمقابلات السابقة ، بالكشف الطبى العام (القومسيون) ويعتبر الطالب « غير لائق » اذا رسب فى هذين الاختبارين •

وفى اختبار الطول والوزن يراعى الا يقل طول الطالب عن ١٦٥ سم مع مناسبة وزن الطالب مع طوله وهو ما يستكمل باختبارات القوام ، التى يتأكد منها المختبرون من خلو الطالب من العيوب والتشوهات القوامية •

وفى اختبارات المهارات الرياضية ، يختبر الطالب فى احدى المهارات الرياضية من الالعاب (كرة القدم - كرة السلة - الكرة الطائرة - كرة اليد - العاب المضرب) أو العاب القوى أو المنازلات أو الرياضيات المائية أو الجمباز •

ثم اختبارات القدرات الحركية والتى تشتمل على ستة اختبارات لقياس عناصر : السرعة ، وتحمل القوة ، والقدرة ، والرشاقة ، المرونة ، والجلد الدورى التنفسى ، والتى تقيسها على التوالى :

١ - اختبار ١٠٠ متر عدو (فى أقل زمن) •

٢ — اختبار الشد على العقلة (لاكبر عدد من المرات) ٠

٣ — اختبار الوثب العريض من الثبات (لابعد مسافة) ٠

٤ — اختبار الرشاقة (انبطاح مائل من الوقوف) لاكبر عدد من المرات لمدة دقيقة ٠

٥ — ثنى الجذع أماما أسفلا (لابعد مسافة) ٠

٦ — اختبار ٨٠٠ متر جرى (فى أقل زمن) ٠

ثم الاختبار الشخصى حيث يتأكد المختبرون من خلو الطالب من عيوب السمع والنطق وبعض المشكلات الصحية أو النفسية أو الشكلية الظاهرة ، وكذا ثقافة ورغبة المختبر فى الانتساب الى هذه المهنة ٠

ولما كانت هذه الدراسة ليست بصدد تقويم هذه الاختبارات ومدى الحاجة الى اعادة النظر فيها ، وحيث أنها تشمل اختبارات اصبحت من الاختبارات المشهود لها بالصدق والثبات فى قياس العناصر المستهدفة ، فان اهتمام الباحثين ينصرف الى طريقة تقويم اداء الطلاب لهذه الاختبارات فمما يواجهنا فى مجال التربية الرياضية ، ان التقويم لبعض هذه الاختبارات ما زال تقويما ذاتيا للأداء (مثل اختبار القوام ، الاختبار الشخصى واختبارات المهارة) مع ما يحمله هذا التقويم من عدم الموضوعية فى كثير من الاحيان كما ان تقويم الاداء فى البعض الآخر هو تقويم موضوعى ، لا خلاف على تسجيل نتائجه كما فى اختبارات القدرات الحركية ، حيث تكون وحدات القياس موضوعية (ثانية — سم — عدد مرات) الا ان مشكلة الاختبارات الاخيرة يكمن فى ان ما نحصل عليه من درجات خام للأداء ليس لها أى دلالة الا اذا رجعنا الى معيار يحدد معنى هذه الدرجات ، حتى يمكن تفسير معنى هذه الدرجات ، ومركز الشخص بالنسبة لاقرانه ، ومستواه ، كما ان من الصعوبات التى نحتاج معها الى هذه المعايير ، هو اختلاف وحدات القياس المستخدمة للاختبارات المختلفة ما بين زمن — ومسافة — وعدد مرات تكرار ، حيث يصعب ، تحديد مركز الشخص بجمع عدد مرات الأداء ، على زمن العدو الذى يسجله ، على المسافة التى يثبها ، لأن

وحدات القياس units of measurement المستخدمة ليست من نوع واحد (٢ : ١٧٢ - ١٧٣) .

ومن هنا يسعى الباحثان الى تحويل الدرجات الخام (مختلفة الوحدات) الى درجات معيارية أو موحدة فى وحداتها) ، وعادة ما تأخذ هذه المعايير شكل جداول يطلق عليها البعض اسم (المتسطرة) (٢١ : ٢٧) . وهذه المعايير ودرجاتها المعيارية ترتبط بمجتمع العينة التى يطبق عليها هذه الاختبارات ، ومن ثم فان معايير الأداء لاختبار معين قد تختلف من مجتمع لآخر ، حسب الظروف المحيطة بالعينة وامكاناتها .

هذه الدراسة محاولة من الباحثين لاستخلاص درجات معيارية لطلاب الأزهر الراغبين فى الالتحاق بشعبة التربية الرياضية بجامعة الأزهر . من خلال أدائهم لهذه الاختبارات ، تضمن موضوعية تقويم أدائهم وترتيبهم ومقارنتهم وتفسير نتائجهم لاختيار أفضل العناصر منهم ، وقد تكون بمثابة درجات قبلية تتيح مقارنة تأثير دراستهم بالشعبة الوليدة بعد فترة من الزمن .

الهدف من البحث :

التوصل الى درجات معيارية لاداء اختبارات القدرات الحركية للطلبة المتقدمين للالتحاق بشعبة التربية الرياضية بكلية التربية الرياضية جامعة الأزهر .

الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات السابقة لاستخلاص مستويات معيارية للأداء الحركي والمهارى فى المجال الرياضى ، وتنوعت أهدافها ووسائلها لاستخلاص هذه المعايير والدرجات . وبعامة فقد شملت هذه الجهود الاتجاهات الآتية :

١ - تحديد الدرجات المعيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية عامة أو المرتبطة بالتأهيل لرياضات معينة أو القبول فى المهنة .

٢ ـ تحديد الدرجات المعيارية لمسابقات العاب القوى والسباحة ٠

٣ ـ تحديد المستويات والدرجات المعيارية لمهارات الالعاب الجماعية والفـــردية ٠

ومن أمثلة دراسات المجموعة الاولى : دراسة على جلال (١٩٧٥) ونبيلة أبو زيد (١٩٨٤) لتحديد المستويات المعيارية للياقـة لبدنية الخاصة بالجمباز ، الاولى للناشـــئين والثانية لطالبات الفرقة الاولى لكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ٠ وكذا دراسة نبيلة حليفـة ونبيلة ضيحى (١٩٧٨) ودراسة عطيات عطا وسلوى عسل (١٩٨٤) لعمل مستويات معيارية خاصة بالطـــالبات المتقدمات بكليـــة التربية الرياضية للبنات بالقاهرة الأولى للقوة العضـــلية للذراعين والمنكبين والثـــانية للسرعة والتحمل والقـــدرة للذراعين والرجلين ٠ ومنها أيضـــا دراسة بثينة واصل (١٩٧٨) ودراسة محمد صـــلاح الدين محمـــود (١٩٨٢) وليلى المســـيدى (١٩٨٨) لعمل مستويات معيارية للصـــفات البدنية وعناصر اللياقة البدنية ، كانت الأولى للمراحل السنية المختلفة بمحافظة الاســـكندرية والثانية لتلاميذ المرحلة الثانوية العليا بمحافظة الخرطوم والثالثة للتلميذات من سن ١٠ ـ ١٦ سنة بدولة الامـــارات العربية المتحدة ٠

كمـــا أجريت دراســـتان لاختبـــارات القـــدرات البدنيـــة للقبول بكليـــات التربية الرياضـــية ، الأولى دراســـة محمد مسعد مرغلي (١٩٨١) لوضع درجات معيارية للاداء الحركى فى اختبـــارات القدرات للالتحاق بكليات التربية الرياضـــية للبنين ٠ والثانية دراسة سلوى عسل وآخرين (١٩٨٧) لتحديد مستويات معيارية لاختبارات القدرات البدنية للطالبات المتقدمات بكلية التربية الرياضية للبنـــات بالزقـــازيق ٠

أما المجموعة الثانية من الدراسات لتحديد المستويات المعيـــارية فى العاب القوى والسباحة والجمبـــاز فى أمثلتها : دراسة احمد ماهـــر (١٩٧٤) لوضع جداول معيـــارية لمسـابقات الوثب بأنواعه لتـــلاميذ

المرحلة الاعدادية بالجيزة ، ودراسة وفاء أمين (١٩٧٨) واقبال كامل (١٩٨٠) ونبيلة عبد الرحمن (١٩٨٠) لتحديد مستويات معيارية لمسابقات الميدان والمضمار للفتيات ، كانت الاولى لدور المعلمات (شعبة التربية الرياضية) ، وكانت الاخيرتان لطالبات كليات التربية الرياضية بالقاهرة والاسكندرية •

وفي اطار المجموعة الثانية وفي مجال السباحة ، أجرت كوثر كمال (١٩٨٢) دراسة لوضع جداول معيارية لطرق السباحة الاربع لطالبات كلية التربية الرياضية بالقاهرة ودراستي سامي الشربيني ومتولي حسن (١٩٨٥) وعايدة اسكندر (١٩٨٥) للمستويات المعيارية لطرق السباحة ومهاراتها لطلبة وطالبات كليتي التربية الرياضية للبنين والبنات بالاسكندرية •

والمجموعة الثالثة والتي ارتبطت دراساتها بمهارات الالعاب فكان من أمثلتها : في مجال كرة السلة دراسة فاطمة عبد المقصود (١٩٧٦) ودراسة نجوى سليمان (١٩٨٥) لتحديد ووضع مستويات معيارية لمهارات كرة السلة لطالبات كليتي التربية الرياضية للبنات بالقاهرة والاسكندرية • وفي مجال كرة القدم دراسة فرج بيومي (١٩٨١) لتحديد معايير ومستويات لاختبارات المهارات الاساسية لكرة القدم • ولتحديد المستويات المعيارية لكرة اليد ومهارتها كانت دراسة روحية أمين (١٩٨٢) ودراسة عصام عبد الخالق وأميرة قنديل (١٩٨٦) الأولى لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة والثانية لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية •

وفي مجال الكرة الطائرة كانت دراستي عفاف توفيق (١٩٨٥) ودراسة منى جودة وسهير بسيوني (١٩٩٠) لتحديد المستويات المعيارية لمهارات الكرة الطائرة لطالبات كليات التربية الرياضية الأولى بالاسكندرية والثانية بالقاهرة • ثم كانت المستويات المعيارية لتقويم مستوى أداء ضربات التنس ، من خلال دراسة سعاد جبر (١٩٨٣) •

وهكذا كان واضحا أهتمام الباحثين باستخلاص المستويات المعيارية للانشطة الرياضية المختلفة ذات الصلة بتخصصاتهم ، لحاجتهم الى وسائل موضوعية تسهل تقويم الممارسين ، والتعرف على مستوياتهم ومقارنتهم بعضهم البعض ، أو للحكم على فاعلية البرامج والوسائل المستخدمة ، أو بأغراض التصنيف والتأهل للقبول في المهنة ، وكلها أغراض هامة للمشتغلين بالمهنة • ولقد امدت هذه الدراسات ، بتنوع تخصصاتها ، واختلاف الوسائل الاحصائية المستخدمة للحصول على تلك المعايير الباحثين بأنسب الوسائل لاستخراج هذه المعايير في الدراسة القائمة • ولعل أقرب هذه الدراسات للدراسة الحالية هي دراسة مسعد فرغلي وسلوى عسل ، على اعتبار أهتمامها بمعايير الأداء البدني للقبول بكليات التربية الرياضية للبنين والبنات الا ان الاختلاف والتطوير الذى حدث في الاختبارات المستخدمة في الدراسة الاولى ، عما يجرى حاليا من اختبارات للقبول ، حيث كان اختبار السرعة (٥٠م عدو) وليس (١٠٠م) كالمستخدم حاليا وإستخدام الجرى المتعرج بين الحواجز لقياس الرشاقة بدلا من الاختبار المستخدم حاليا واقتصار هذه الاختبارات على خمسة اختبارات فقط بدلا من (ستة حاليا) لعدم وجود اختبار لقياس عنصر المرونة ، كانت عوامل من العوامل التى تعوق امكانية المقارنة بين تلك المعايير المستخدمة للقبول في كليات التربية الرياضية القائمة والشعبة الوليدة ـ كما أن الاختلاف بين اختبارات الطالبات والطلبة للقبول بكليات التربية الرياضية كان حائلا هو الآخر لاجراء هذه المقارنات ، مع عدم اسقاط الفوائد التى حصل عليها الباحثان وعلى النحو الذى سبق الاشارة اليه •

اجراءات الدراسة :

أولا : المنهج المستخدم :

استخدم الباحثان المنهج المسحى الذى اعتمد على نتائج الاختبارات التى حصل عليها الطلاب المتقدمون للالتحاق بشعبة التربية الرياضيه

ثانيا : عينة الدراسة :

شملت العينة ٤٩٤ طالبا اجتازوا الكشف الطبى المبدئى من مجموع ٥٧٦ طالبا ٩

ثالثا : الاختبارات المستخدمة :

الاختبارات المستخدمة لاستخراج هذه المعايير هى تلك الاختبارات المستخدمة للقبول بكليات التربية الرياضية بمصر بجامعات (حلوان ــ الاسكندرية ــ الزقازيق ــ المنيا ــ اسيوط ــ قناة السويس) وشعبة التربية الرياضية بكلية التربية جامعة طنطا • وقد طبقت هذه الاختبارات القبول بالشعبة • وتتكون الاختبارات من :

١ ــ اختبار ١٠٠ متر عدو (لقياس السرعة) •

٢ ــ اختبار الشد من وضع التعلق على العقلة بالمسك من أعلى (لقياس تحمل القوة للذراعين) •

٣ ــ اختبار الوثب العريض من الثبات (لقياس القدرة العضلية للرجلين) •

٤ ــ اختبار (الوقوف) جلوس على اربع • قذف القدمين خلفا (لقياس الرشاقة) •

٥ ــ اختبار (وقوف) ثنى الجذع لابعد مدى أماما أسفلا لقياس (المرونة) •

٦ ــ اختبار ٨٠٠ متر جرى لقياس (التحمل الدورى التنفسى) •

المعايير العلمية للاختبارات المستخدمة :

بالرغم من أن هذه الدراسة ليست بصدد استخراج هذه المعاملات بقدر اهتمامها باستخراج معايير الأداء لها على حالها ، فان الاختبارات المستخدمة تعتبر من الاختبارات التى أصبح متعارفا عليه فى المجال الرياضي صدقها وثباتا ، حيث أنها مفردات من بطاريات متعددة مستخدمة لقياس عناصر اللياقة والصفات البدنية الحركية •

وعلى سبيل المثال فان اختبار :

١ ــ ١٠٠ متر عدو : ضمن بطارية اختبارات جامعة فلوريدا (١٠٠ ياردة) واختبار بارو للقدرة الحركية (٢٢ : ٢٣٥) واختبار القدرة الحركية العامة لما كلوى (٢٢ : ٣٢٧) ويذكره أحمد خاطر ضمن اختبارات السرعة الحركية (٢ : ٢٨٣) •

٢ ــ اختبار الشد لاعلى : كان ضمن بطاريات اختبارات •

القوات البحرية الامريكية ــ ومجلس اللياقة البدنية للشباب الامريكى (٢٢ : ٢٣٧) واختبارات جامعة انديانا (٢٢ . ٢٦٧) وفى بطارية فيلشمان اللياقة البدنية (٢٢ : ١٧٧) واختبار اللياقة البدنية للشباب الأمريكى • واختبارات جامعات كارولينا الشمالية للياقة (٢٢ : ٢١٧) وشباب كاليفورنيا (٢٢ : ٢٣٥) وميرلاند (٢٢ : ٢٣٥) • وكان معامل ثبات هذا الاختبار ٩٣٠ر عند فيلشمان (٢١ : ١٧٧) ، ٩٢٥ر عند براون (٢٠ : ١٥٠) •

٣ ــ اختبار الوثب العريض من الثبات :

ضمن اختبارات اللياقة البدنية للشباب الاندونيسى (٢٢ : ١٩٣) وكارولينا الشمالية (٢٢ : ٢١٧) وشباب كاليفورنيا (٢٢ . ٢٣٥) وشيكاجو للياقة البدنية (٢٢ : ٢٣٥) وغيرها • ومعامل ثبات الاختبار عند كلايتون ٩٦٣ر وعند نصر رضوان ٨٥٠ر (٢٠ : ٩٣) •

٤ ــ اختبار ثنى الجذع اماما أسفلا وقد حصلت بولى على معامل ثبات للاختبار ٩٣٠ر (٢٠ : ٢٤١) وهو ضمن الاختبار الالمانى للياقة البدنية (٢٢ : ٢٢٩) •

٥ ــ اختبار الانبطاح المائل من الوقوف :

وهو ضمن بطارية اختبارات كارولينا الشمالية (٢٢ : ٢٢٠) ومجلس اللياقة البدنية للشباب الامريكى وجامعة انديانا والقوات البحرية الامريكية • وقد حصل نصر رضوان على معامل ثبات للاختبار يبلغ ٩٧٠ر وهو يقيس التحمل العام والرشاقة اذ ما أدى فى ١٠ ث • (٢٠ : ١٦٠) •

٦ - اختبار ٨٠٠م :

وقد حصل نصر رضوان على معامل ثبات للاختبار يبلغ ٠.٨٥، وهو لقياس كفاءة الجهازين الدورى والتنفسى (٢٠ : ٢١٤) .

رابعا : خطوات الاجراء :

١ - التحضير لاجراء الاختبارات واعداد الاجهزة والادوات وأماكن اجراء الاختبارات واستمارات تسجيل النتائج .

٢ - اعداد مجموعة من الايدى المساعدة من المدرسين المساعدين والمعيدين من كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة للمساعدة فى الأعمال الادارية وقيادة الطلاب فى انتقالاتهم بين اللجان المختلفة للاختبار .

٣ - تشكيل لجان الاختبار من الاساتذة والاساتذة المساعدين وبعض المدرسين من كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة .

٤ - أداء الاختبارات للطلاب وتسجيل النتائج فى الفترة من ١٩٩٠/١٠/٢٠ - ١٩٩٠/١٠/٢٥ .

٥ - المعالجة الاحصائية للبيانات واستخلاص النتائج .

خامسا : الأسلوب الاحصائى المستخدم :

استخدم الباحثان المعيار التائى لاحتساب الدرجات المعيارية لاختبارات القدرات الحركية للطلاب ، الا انهما قاما بقسمة الدرجة التائية على عشرة حتى تصبح الدرجة من عشر درجات سهولة استخدامها ، وكما هو معمول به عند تقويم هذه الاختبارات فى كليات التربية الرياضية المناظرة .

وقد أورد الباحثان فى نهاية التقرير جدولا يسهل استخدامه عند أجراء هذه الاختبارات ملحق (١) .

عرض النتائج :

جدول (١)

تبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار عدو ١٠٠ متر

الدرجة الخام (ثانية)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (ثانية)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (ثانية)	الدرجة التائية
١٢ر٣ أو أقل	١٠	١٤ر١	٥ر٤	١٥ر٩	٣ر٢
١٢ر٤	٩ر٣	١٤ر٢	٥ر٤	١٦ر—	٣ر١
١٢ر٥	٨ر٧	١٤ر٣	٥ر٣	١٦ر١	٣ر—
١٢ر٦	٧ر٤	١٤ر٤	٥ر٢	١٦ر٢	٢ر٨
١٢ر٧	٧ر١	١٤ر٥	٥ر٢	١٦ر٤	١ر٣
١٢ر٨	٧ر—	١٤ر٦	٥ر١	١٦ر٥	١ر٣
١٢ر٩	٦ر٦	١٤ر٧	٥ر—	١٦ر٦	١ر٢
١٣ر—	٦ر٥	١٤ر٨	٥ر—	١٦ر٦	١ر٢
١٣ر١	٦ر٤	١٤ر٩	٥ر—	١٦ر٧	١ر٢
١٣ر٢	٦ر٤	١٥ر—	٤ر٦	١٧ر—	ر٩
١٣ر٣	٦ر٣	١٥ر١	٤ر٦	١٧ر٢	ر٧
١٣ر٤	٦ر٢	١٥ر٢	٤ر٤	١٧ر٦	صفر
١٣ر٥	٦ر١	١٥ر٣	٤ر٣		
١٣ر٦	٦ر—	١٥ر٤	٤ر—		
١٣ر٧	٦ر—	١٥ر٥	٣ر٨		
١٣ر٨	٥ر٩	١٥ر٦	٣ر٨		
١٣ر٩	٥ر٥	١٥ر٧	٣ر٦		
١٤ر—	٥ر٥	١٥ر٨	٣ر٥		

تبين نتائج اختبار ١٠٠ متر عدو أن أقل زمن كان ١٢ر٣ ثانية ، وأكبر زمن كان ١٧ر٦ ثانية وهما يقابلان الدرجتين ١٠ ، صفر على التوالي . وان الدرجة التائية المتوسطة ٥ تقابل زمنا قدره ١٤ر٧ ث .

جدول (٢)

يبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار الشد على العقلة

الدرجة الخام (تكرار)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (تكرار)	الدرجة التائية
١	٢ر١	١٠	٧ر٥
٢	٣ر١	١١	٩ر٥
٣	٤ر٣	١٢	٢ر٦
٤	٩ر٣	١٣	٤ر٦
٥	٢ر٤	١٤	٦ر٦
٦	٥ر٤	١٥	ـر٧
٧	٩ر٤	١٦	٧ر٨
٨	٢ر٥	١٧	٣ر٩
٩	٤ر٥	١٨ أو أكثر	١٠

تبين نتائج اختبار الشد على العقلة تراوح الدرجات التائية بين ٢ر٩ درجة لأداء شدة واحدة و ١٠ درجات لمن يؤدى ١٨ شدة أو أكثر .

جدول (٣)

يبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار الوثب العريض

الدرجة الخام (سم)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (سم)	الدرجة التائية
١٤٠	٥ر	٢٠٥	٤ر٩
١٤٥	٨ر	٢١٠	٥ر٤
١٥٠	٩ر	٢١٥	٥ر٥
١٥٥	١ر-	٢٢٠	٥ر٨
١٦٠	١ر٣	٢٢٥	٦ر-
١٦٥	١ر٧	٢٣٠	٦ر٤
١٧٠	١ر٢	٢٣٥	٦ر٥
١٧٥	٣ر٤	٢٤٠	٧ر٤
١٨٠	٣ر٧	٢٤٥	٧ر٧
١٨٥	٢ر٨	٢٥٠	٨ر٧
١٩٠	٤ر٢	٢٥٥	٩ر٣
١٩٥	٤ر٤	٢٦٠ أو أكثر	١٠
٢٠٠	٤ر٩		

تبين نتائج اختبار الوثب العريض أن أقل مسافة وثب هي ١٤٠ سم وان أكبر مسافة وثب هي ٢٦٠ سم ٠ وهي تقابل الدرجة التائيتين ٥ر ، عشر درجات ٠

جدول (٤)

يبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار الانبطاح المائل من الوقوف

الدرجة الخام (تكرار)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (تكرار)	الدرجة التائية
١٢ فأقل	صفر		
١٣	٥ر	٢٨	ـر٥
١٤	ـر١	٢٩	٢ر٥
١٥	١ر٣	٣٠	٥ر٥
١٦	٢ر٨	٣١	٦ر٥
١٧	ـر٢	٣٢	٨ر٥
١٨	٣ر١	٣٣	ـر٦
١٩	٣ر٢	٣٤	١ر٦
٢٠	٣ر٤	٣٥	٥ر٦
٢١	٣ر٥	٣٦	٦ر٦
٢٢	٣ر٧	٣٧	ـر٧
٢٣	٢ر٩	٣٨	٣ر٧
٢٤	٤ر١	٣٩	١ر٧
٢٥	٤ر٤	٤٠	٨ر٧
٢٦	٤ر٥	٤١	٣ر٩
٢٧	٤ر٨	٤٢ فأكثر	١٠

تبين نتائج اختبار الانبطاح المائل من الوقوف أن أقل عدد مرات كان ١٣ مرة وأكبرها كان ٤٢ مرة وهما يقابلان الدرجتين التائيتين ٥ر، ١٠ درجات بينما كان متوسط الدرجة التائية ٥ يقابل أداء الطالب ٢٨ مرة .

جـدول (٥)

الدرجة الخام (سم)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (سم)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (سم)	الدرجة التائية
-١٧ فاقل	صفر	صفر	٤ر٣	١٧	٥ر٨
-١٦	ر٥	١	٣ر٧	١٨	٦ر٠٠
-١٥	ر٧	٢	٣ر٨	١٩	٦ر١
-١٤	ر٨	٣	٤ر ـ	٢٠	٦ر٣
-١٣	ر٩	٤	٤ر١	٢١	٦ر٤
-١٢	١ر١	٥	٤ر٣	٢٢	٦ر٥
-١١	١ر٤	٦	٤ر٤	٢٣	٦ر٦
-١٠	١ر٥	٧	٤ر٥	٢٤	٦ر٧
-٩	١ر٦	٨	٤ر٧	٢٥	٦ر٨
-٨	١ر٩	٩	٤ر٨	٢٦	٦ر٩
-٧	٢ر٠٠	١٠	٤ر٩	٢٧	٧ر٠٠
-٦	٢ر٦	١١	٥ر٠٠	٢٨	٧ر١
-٥	٢ر٧	١٢	٥ر٢	٢٩	٧ر٤
-٤	٢ر٩	١٣	٥ر٣	٣٠	٨ر٧
-٣	٣ر٠٠	١٤	٥ر٥	٣١	٩ر٣
-٢	٣ر٢	١٥	٥ر٦	٣٢فاكثر	١٠
-١	٣ر٢	١٦	٥ر٧		

يبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار المرونة

تبين نتائج اختبار المرونة ان اقل درجة مرونة هي (- ١٧) سم ، وافضل درجة مرونة هي (٣٢) سم ، حيث يقابلان الدرجتين التائيتين ١٠ ، صفر ومتوسط الدرجات التائية (خمسة) يعادل (+ ١١) درجة خام .

جدول (٦)

يبين الدرجات التائية (المعيارية) لاختبار جرى ٨٠٠ متر

الدرجة الخام (دقيقة)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (دقيقة)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (دقيقة)	الدرجة التائية	الدرجة الخام (دقيقة)	الدرجة التائية
٢ر١٥ فأقل	١٠	٢ر٣٤	٥ر٧	٢ر٥٣	٤ر٧	٣ر١٢	٢ر٩
٢ر١٦	٩ر٣	٢ر٣٥	٥ر٧	٢ر٥٤	٤ر٧	٣ر١٣	٢ر٧
٢ر١٧	٨ر٧	٢ر٣٦	٥ر٦	٢ر٥٥	٤ر٦	٣ر١٤	٢ر ـ
٢ر١٨	٧ر٤	٢ر٣٧	٥ر٦	٢ر٥٦	٤ر٥	٣ر١٥	١
٢ر١٩	٧ر١	٢ر٣٨	٥ر٥	٢ر٥٧	٤ر٤	٣ر١٦	ر٥
٢ر٢٠	٦ر٩	٢ر٣٩	٥ر٥	٢ر٥٨	٤ر٤	٣ر١٧	صفر
٢ر٢١	٦ر٨	٢ر٤٠	٥ر٥	٢ر٥٩	٤ر٣		
٢ر٢٢	٦ر٧	٢ر٤١	٥ر٤	٣ر٠٠	٤ر٣		
٢ر٢٣	٦ر٦	٢ر٤٢	٥ر٣	٣ر٠١	٤ر١		
٢ر٢٤	٦ر٥	٢ر٤٣	٥ر٢	٣ر٠٢	٤ر ـ		
٢ر٢٥	٦ر٤	٢ر٤٤	٥ر٢	٣ر٠٣	٣ر٩		
٢ر٢٦	٦ر٤	٢ر٤٥	٥ر٢	٣ر٠٤	٣ر٨		
٢ر٢٧	٦ر٣	٢ر٤٦	٥ر٢	٣ر٠٥	٣ر٨		
٢ر٢٨	٦ر٢	٢ر٤٧	٥ر١	٣ر٠٦	٣ر٦		
٢ر٢٩	٦ر١	٢ر٤٨	٥ر١	٣ر٠٧	٣ر٥		
٢ر٣٠	٦ر ـ	٢ر٤٩	٥ر١	٣ر٠٨	٣ر٤		
٢ر٣١	٥ر٨	٢ر٥٠	٥ر ـ	٣ر٠٩	٣ر٤		
٢ر٣٢	٥ر٨	٢ر٥١	٤ر٩	٣ر١٠	٣ر٣		
٢ر٣٣	٥ر٧	٢ر٥٢	٤ر٨	٣ر١١	٣ر٢		

تبين لنتائج اختبار جرى ٨٠٠ متران أقل زمن هو ٢ر١٥ ثانية وأكبر زمن هو ٣ر١٧ ثانية . وهما يقابلان الدرجتين التائيتين ١٠ ، صفر وأن متوسط الدرجة ٥ كان مقابلا للزمن ٢ر٥٠ دقيقة .

الاستخلاصات :

فى حدود عينة الدراسة والاجراءات المستخدمة ، توصل الباحثان الى الاستخلاصات الآتية :

١ ـ أفضل زمن العدو ١٠٠ متر كان (٣ر١٢) ثانية فأقل ويحصل على عشر درجات وأكبر زمن كان (٤ر١٧) ثانية ويحصـل على نصف درجـة ٠

٢ ـ أكبر عدد لمرات الشد على العقلة كان (١٨) مرة فأكثر ويحصل على عشرة درجات واقلها كان (مرة واحدة) ويحصل ٢ر١ درجة ٠

٣ ـ أكبر مسافة للوثب العريض كان (٢٦٠) سم فأكثر وتحصل على عشرة درجات وأقلها كان (١٤٠) سم وتحصل على نصف درجة ٠

٤ ـ أكبر عدد مرات لاختبار « الانبطاح المائل من الوقوف » كان (٤٢) مرة فأكثر ويحصل على عشر درجات وأقلها كان (١٢) مـرة ويحصل على نصف درجة ٠

٥ ـ أفضل مسافة لاختبار « ثنى الجذع اماما أسفل من الوقوف » كان (+ ٣٢) سم وتحصل على عشر درجات وأقلها كان (ـ ١٦) سم وتحصل على نصف درجة ٠

٦ ـ أفضل زمن لجرى ٨٠٠ متر كان (٥٠ر٢) دقيقة فأقل يحصل عشر درجات وأكبرها كان (١٦ر٣) دقيقة ويحصل على نصف درجة ٠

التوصـيات :

١ ـ استخدام الجداول المستخلصة للدرجات التائية المعيارية فى هذه الدراسة لتقويم أداء الطلاب المتقدمين للالتحاق بشـعبة التربية الرياضية بكلية التربية جامعة الازهر ٠

٢ ـ عرض المستويات المعيارية التى تتضمنها الدراسة على الطلاب المتقدمين للشعبة قبل أداء الاختبارات حتى تكون حافزا لهم على تحقيق المستويات المطلوبة ، من خلال دليل يعد لهذا الغرض ٠

٣ ـ العمل على استخلاص جداول ومستويات معيارية لتقويم مستوى الأداء المهارى للطلاب المتقدمين لكليات التربية الرياضية ، حيث مازال تقويم هذه المهارات يتم ذاتيا دون أسس موضوعية لهذا التقويم، وذلك من خلال تطبيق اختبارات تحقق هذا الهدف .

٤ ـ عمل دراسة مقارنة بين المستويات المعيارية للقبول بكليات وأقسام التربية الرياضية بالجامعات المصرية .

٥ ـ عمل هذه الدراسات دوريا بغرض تعديل هذه المستويات كلما لزم الأمر .

المراجع :

١ ـ أحمد ماهر أنور : تحديد مستويات معيارية لمسابقات الوثب فى ألعاب القوى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٢ ـ أحمد محمد خاطر ، على فهمى البيك : القياس فى المجال الرياضى ط ٣ ، دار المعارف ١٩٨٤ .

٣ ـ أقبال كامل محمد : تحديد مستويات معيارية لمسابقات المضمار لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، بحث منشور ، مجلة دراسات وبحوث المجلد الثالث ، العدد الأول ، مايو ١٩٨٠ .

٤ ـ بثينة محمد واصل : وضع معايير قياسية واختبارات مقننة لعناصر اللياقة البدنية للمراحل السنية المختلفة بمحافظة الاسكندرية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية ، ١٩٧٨ .

٥ ـ روحية أمين عبد الله : وضع مستويات معيارية فى كرة اليد لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث المجلد الخامس ، العدد الثانى م يونيو ١٩٨٢ .

٦ ـ سامى الشربينى ومتولى حسن : وضع مستويات معياريه لطرق السباحة بكلية التربية الرياضية للبنين بالاسكندرية ، مجلة

دراسات وبحوث جامعة حلوان - المجلد التاسع - العدد الثانى
مارس ١٩٨٦ .

٧ - سعاد محمد جبر : وضع مستويات معيارية فى التنس لطالبات الصف الأول بكلية التربية الرياضية بالاسكندرية ، بحث منشور المؤتمر العلمى الرابع بكلية التربية الرياضية للبنين بالاسكندرية فبراير ١٩٨٣ .

٨ - سلوى موسى عسل وآخرون : تحديد مستويات معيارية لاختبارات القدرات البدنية للطالبات المتقدمات بكلية التربية الرياضية للبنات بالزقازيق ، بحوث المؤتمر العلمى الأول - كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة - المجلد السادس يناير ١٦٨٧ .

٩ - عائدة رزق اسكندر : وضع مستويات معيارية لبعض المهارات فى السباحة لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية ، مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث ، المجلد الثامن ، العدد الثانى ، ابريل ١٩٨٥ .

١٠ - عصام عبد الخالق وأميرة أبو قنديل : وضع مستويات معيارية للمهارات الحركية فى كرة اليد لطالبات كلية التربية الرياضيه للبنات بالاسكندرية ، مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث ، المجلد التاسع ، العدد الثالث ، ابريل ١٩٨٦ .

١١ - سيات عطا بشير ، وسلوى موسى عسل : تحديد مستويات معيارية للسرعة والتحمل والقدرة (للذراعين والرجلين) للطالبات المتقدمات بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة ، بحث منشور ، صحيفة التربية ، السنة السادسة والثلاثون العدد الأول ، أكتوبر ١٩٨٤ .

١٢ - عفاف احمد توفيق : وضع مستويات معيارية لبعض المهارات فى الكرة الطائرة لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية ، مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث ، المجلد الثامن ، العدد الثالث ، ابريل ١٩٨٥ .

١٣ - علي محمد جلال : وضع مقاييس معيارية للياقة البدنية الخاصة للناشئين في رياضة الجمباز في جمهورية مصر العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، المعهد العالي للتربية الرياضية للمعلمين بالقاهرة ، ١٩٧٥ .

١٤ - فاطمة عبد المقصود القاضي : دراسة حول تحديد مستوى معياري لمهارات كرة السلة لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة جامعة حلوان ، ١٩٧٦ .

١٥ - فؤاد البهي السيد : علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ، دار الفكر العربي ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ١٩٧٩ .

١٦ - فرج حسن بيومي : وضع اختبارات لقياس المهارات الاساسية لكرة القدم للمتقدمين الجدد بكلية التربية الرياضية للبنين بالاسكندرية ، بحث منشور ، مجلة جامعة حلوان ، دراسات وبحوث ، المجلد الرابع ، العدد الثالث ، نوفمبر ١٩٨١ .

١٧ - كوثر محمد كمال الدين : تحديد مستويات معيارية في السباحات المقررة على طالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة . دراسات وبحوث ، مجلة جامعة حلوان ، المجلد الخامس ، العدد الأول ، مارس ١٩٨٢ .

١٨ - ليلا رياض محمد المسيدي : تحديد مستويات معيارية لبعض الصفات البدنية للتلميذات من سن ٢٠ الى ١٦ بدولة الامارات العربية المتحدة ، صحيفة التربية ، السنة التاسعة والثلاثون ، العدد الرابع ، مايو ١٩٨٨ .

١٩ - محمد صلاح الدين محمود : وضع مستويات معياريه لبعض الصفات البدنية لتلاميذ المرحلة الثانوية العليا بمحافظة الخرطوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة ، ١٩٨٢ .

٢٠ - محمد حسن علاوي ، محمد نصر الدين رضوان : اختبارات الأداء الحركي ، دار الفكر العربي ٩٩٨٢ .

٢١ - محمد صبحي حسانين : التقويم والقياس فى التربية البدنية ، ج ١ ، دار الفكر العربى ١٩٧٩ ·

٢٢ - محمد صبحي حسانين : التقويم والقياس فى التربية البدنية ، ج ٢ ، دار الفكر العربى ١٩٧٢ ·

٢٣ - محمد مسعد فرغلي : الدرجات المعيارية للأداء الحركى فى اختبار القدرات للالتحاق بكليـــات التربية الرياضـــية للبنين ، بحث منشور - مجلة جامعة حلوان ، المجلد الرابع - العدد الثالث - نوفمبر ١٩٨١ ·

٢٤ - منى محمد جودة ، سهير بسيونى : بناء مستوى معيارى لمهارات الكرة الطائرة لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة مجلة علوم وفنون - المجلد الثانى - العدد الثانى مايو ١٩٩٠ ·

٢٥ - نبيلة احمد عبد الرحمن : وضع معايير موضوعية لمسابقات الميدان والمضمار للسنوات الدراسية الاربعة بكلية التربية الرياضـــية للبنات بالاسكندرية ، دراسات وبحوث ، مجلة جامعة حلوان ، المجلد الثالث ، العدد الاول ١٩٨٠ ·

٢٦ - نبيلة محمد أبو زيد : تحديد مستويات معيارية لبعض عناصر اللياقة البدنية الخاصة بالجمباز لطالبات الفرقة الاولى بكليـــة التربية الرياضية بالقاهرة ، صحيفة التربية ، السنة السادسة والثلاثون ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٨٤ ·

٢٧ - نبيلة محمد خليفة ، ونبيلة حسن صبحي : تحديد مستويات معيارية للقوة العضلية للذراعين والمنكبين للطـــالبات المتقدمات لكليات التربية الرياضية فى جمهورية مصر العربية ، جـــامعة حلوان ، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة ، مؤتمر الرياضة للجميع ، ملخصات البحوث ، مارس ١٩٨٤ ·

٢٨ - نجوى سليمان جاد : وضع مستويات معيارية لمهارات كرة السلة لطالبات كلية التربية الرياضية بالاسكندرية ، دراسات وبحوث، مجلة جامعة حلوان ، المجلد الثامن ، العددالاول ، فبراير ١٩٨٠ ·

٢٩ - وفاء محمد امين : تحديد مستويات معيارية لمســابقات الميــدان والمضمار لدور المعلمات شعبة التربية الرياضية ، صحيفة التربية الرياضية ، السنة الثانية ، العدد الثانى يونيو ١٩٧٨ ·

ملحق (أ)

جدول المستويات المعيارية لاختبارات القدرات الحركية
للطلبة المتقدمون لشعبة التربية الرياضية بكلية التربية

الاختبار / الدرجة	١٠	٩,٥	٩	٨,٥	٨	٧,٥	٧	٦,٥	٦	٥,٥	٥	٤,٥	٤	٣,٥	٣	٢,٥	٢	١,٥	١	٫٥	صفر
اختبار ١٠٠ متر (ثانية)	١٢,٣ فأقل	١٢,٤	١٢,٥	١٢,٦	١٢,٧	١٢,٨	١٢,٩	١٣,ـ	١٣,٥	١٣,٩	١٤,٥	١٥,ـ	١٥,٥	١٦,ـ	١٦,١	١٦,٢	١٦,٣	١٦,٤	١٦,٩	١٧,٤	١٧,٦ فأكثر
اختبار العقلة (تكرار)	١٨ فأكثر	١٧	١٦	١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	—	—	—
اختبار الوثب العريض (سم)	٢٦٠	٢٥٨	٢٥٥	٢٥٠	٢٤٥	٢٤٠	٢٣٥	٢٣٠	٢٢٥	٢٢٠	٢٠٥	١٩٥	١٨٥	١٧٥	١٧٠	١٦٥	١٦٣	١٦٠	١٥٥	١٤٠	١٣٥ فأقل
اختبار الرشاقة (تكرار)	٤٢	٤٠	٣٩	٣٨	٣٧	٣٦	٣٥	٣٤	٣٢	٣٠	٢٨	٢٦	٢٤	٢١	٢٠	١٩	١٨	١٧	١٤	١٣	١٢ فأقل
اختبار المرونة (سم)	٣٢	٣١	٣٠	٢٩	٢٨	٢٧	٢٦	٢٤	٢٠٠	١٤	١١	٧	٥	صفر	ـ٢	ـ٤	ـ٧	ـ٩	ـ١٢	ـ١٦	ـ١٧ فأكثر
اختبار ٨٠٠ متر (ثانية)	٢,١٥	٢,١٦	٢,١٧	٢,١٨	٢,١٩	٢,٢٠	٢,٢١	٢,٢٤	٢,٣٠	٢,٣٨	٢,٥٠	٢,٥٦	٣,٠٢	٣,٠٤	٣,٠٦	٣,٠٨	٣,١٠	٣,١٢	٣,١٥	٣,١٦	٣,١٧ فأكثر

فى هذا العدد

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثالثة والأربعون مارس ١٩٩٢ العدد الثالث

صحيفة التربية

السنة الثالثة والأربعون مارس ١٩٩٢ العدد الثالث

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

****

****

● تصدر في أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوى ٢٤٠ قرشا

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة ،

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

فى هـذا العـدد

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠/١٩٩٢

كلمة المحرر :

التعليم للحياة فى عالم سريع التغير

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

ألقى السيد رئيس الجمهورية فى الاجتماع المشترك لمجلسى الشعب والشورى بمناسبة افتتاح الدورة البرلمانية الحالية فى شهر نوفمبر الماضى خطابا ضافيا اشتمل على الخطوط العريضة لبرامج الاصلاح الحالية للمجتمع المصرى وحل مشكلات الجماهير كما اشتمل الخطاب على التوجيهات الأساسية للسياسات المختلفة فى المرحلة الحالية من حياة المجتمع ·

وقد وردت فى هذا الخطاب اشارة واضحة وتنبيه مؤكد الى الحاجه الماسة الى النهوض بمرفق التعليم فى مصر فى مستوياته المختلفة على اعتبار ان النهوض بالتعليم هو الأساس الأول لتنمية الموارد البشرية فى المجتمع وأن تنمية الانسان المصرى هى الأساس الذى تقوم عليه جميع جوانب التنمية الاخرى فى المجتمع من اقتصادية واجتماعية وانتاجية وموارد طبيعية الخ ··· فالأنسان هو هدف التنمية كما أنه هو صانعها ومن هنا تجىء أهمية التعليم والدور الذى يجب ان يقوم به لسعادة المجتمع وأفراده ولتقدمه فى الاتجاهات المطلوبة ·

والحق يقال ان وزارة التربية والتعليم فى مصر قد بذلت خلال النصف الأخير من القرن الحالى وما زالت تبذل ، جهودا عظيمة لاصلاح التعليم وتحديثه · ولاشك أن هذه الجهود المشكورة قد أثمرت الكثير من النتائج الطيبة · غير أنه بالرغم من ذلك فان الشكوى من التعليم كما ذكر السيد رئيس الجمهورية فى خطابه المشار اليه فيما سبق ، مازالت تتردد من آن لآخر ، مما يستدعى من المسئولين عن التعليم دراسة هذه الظاهرة وأسبابها · فمحاولات التطوير الجادة والمتكررة لمحتوى المناهج مثلا لم تتوقف منذ قيام الثورة فى عام ١٩٥٢ · فقد

طورت هذه المناهج تطويرا شاملا لجميع مراحل التعليم قبل الجامعي ما لا يقل عن عشر مرات خلال الأربعين سنة الأخيرة ومع ذلك فمازلنا نسمع حتى الآن عن ان المناهج الدراسية مازالت تحتاج الى تطوير لتخليصها من « الحشو والتكرار » الذى يعيبها !! .

وما زلنا نسمع أيضا عن البطالة التى تنتشر بين خريجى مدارس التعليم ومعاهدة وأن نسبة البطالة تزداد كلما ارتفع مستوى المرحلة التعليمية التى وصل اليها الخريجون بمعنى ان نسبة البطالة تكون مثلا ٤٪ بين الامين وتصل الى ١١٪ مثلا بين خريجى التعليم الاساسى والى ١٥٪ بين خريجى التعليم الثانوى وهكذا ...

فكيف بالله يمكن ان يكون هذا التعليم أو هذه « التنمية البشرية » أساسا للتنمية الانتاجية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع ؟ .

لقد سبق أن نادينا مرارا وتكرارا فى مؤتمراتنا التربوية وفى تقارير المجالس القومية وعلى صفحات هذه المجلة التربوية « صحيفة التربية » وفى جميع المنتديات والاجتماعات التربوية ، ان تطوير التعليم ومناهجه يجب أن يكون هادفا لاصلاح عيب أو نقص أو خلل لمسه المعلمون وغيرهم من المعنيين عند تطبيق النظم أو المناهج وغير ذلك من الجوانب التى نطورها وان التطوير يجب ان يبنى على نتائج عمليات التقويم التى يجب أن نقوم بها للتعرف على مدى فعالية ما نقومه من تحقيق الهدف أو الأهداف التى نتوقعها منه وفى ضوء نتيجة هذا التقويم يمكن أن نتبين أين يكون التطوير الذى يهدف الى اصلاح العيب المحدد والحصول على مزيد من العائد أو لمسايرة التقدم العلمى والتربوى أو لمجابهة احتياجات المجتمع المستجدة أو غير ذلك من الاهداف الواعية . حقيقة ان عمليات التقويم والتطوير يجب تكون متلازمة ومستمرة لا تتوقف لضمان استمرار تقدم التعليم ووفائه بالدور المتوقع منه فى تنمية القوى البشرية فى المجتمع ، ولكن عملية التطوير من أجل التطوير تصبح فى هذه الحالة عملية مفرغة من مضمونها .

ويلاحظ ان من أهم دواعى اعادة النظر بصفة مستمرة فى التعليم وبخاصة فى مناهجه وأساليبه ، ان الحياة فى العصر الحاضر سريعة

التغيير بسبب التقدم الذى يسير بسرعة مذهلة فى مجـال المكتشفـات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية فى حياة المجتمعات مما جعلنا نطلق على العصر الحاضر مسمى « عصر العلم والتكنولوجيـا » . ولابد للتعليم ان يساير التغيير الذى يحدث فى أساليب المجتمع وثقافته بصيغة عامة من حرف أو مهن مستحدثة أو اكتشافات علمية جديدة فى أساليب الاتصال والمواصلات والمعلومات (الكمبيوتر مثلا) ومحـاولات الانسان غـزو الفضـاء والآثار الكبيرة التى يمكن أن تحـدث فى حياة البشرية نتيجـة تقدمه فى هذا المجال أو فى مجالات أخرى مثـل الهندسة البيولوجية وتغيير الصفات الوراثية الخ ... ومعنى ذلك ان رجـال التعليـم من معلمـين ومشرفين ومخططين وواضـعى المنـاهج وواضـعى السـياسة العامة للتعليم يجب ان يكونوا جميعا حساسين لمثل هذه التغيرات وان يتعاونوا مع العلماء الاخصائيين فى مجتمعهم على كيفية ادخال المناسب من هذه المعلومات فى مناهج الدراسة حتى لا يتجمـد التعليم وتنفصـل المدرسة عن المجتمع بصفة عامة . فالمدرسة تعد تلاميذها للحياة الناجحة فى المجتمع ... غير ان هذا المجتمع والحياة فيه سريع التغير المدرجة التى يمكن القول ان هذه الحياة قد تختلف فى كثير من جوانبها عند تخرج الطفل من المدرسة عن الحياة التى كانت سائدة أثناء دراسته فى المدرسة فكيف نحل هذه المعادلة الصعبة ؟ .

والاجابة على هذا التساؤل تتلخص فى ان خير وسـيلة للتغلب على هذه الصعوبة هى ان يوجه التعليم بمناهجه وأساليب تدريسه وأنشطته الخ الى اعداد التلاميذ للتكيف مع الحياة فى اى بيئة أو مجتمع ، واكتسابه المهارات التى تمكنه من ذلك ، ومن أهم العوامل التى تساعده على ذلك اكتسابه لمهارة التفكير العلمى السليم عند مجـابهته بأى مشـكلة من المشكلات المستجدة حتى يتمكن من الوصول الى الرأى الصائب فى معالجة هذه المشكلة ولا يقف عاجزا حيالها أو يكون نهبا للتضليل أو الخرافات أو التمسك بالاساليب البالية التى لا تتمشى مع الموقف المستحدث .

ان التعليم فى نهاية القرن العشرين يجب ان يختلف عن أسلوبه فى القرون الوسطى مثلا أو فى المجتمعات البدائية حين كان التغير الاجتماعى

بطيئا وعادة لا تختلف حياة الطفل عن الحياة التى كان يحياها ابوه أو حتى أجداده • فهل التعليم فى مدارسنا الذى طورناه أكثر من عشرة مرات فى السنوات القليلة الاخيرة يساعد على التكيف واستخدام التفكير العلمى فى مجابهة المشكلات التى يصادفها خريجو المدرسة ؟ سؤال آمل ان تكون الاجابة علية بـ « نعم » ! •

جانب آخر من الجوانب يجب ان نهتم بها فى تطوير مناهج التعليم وأساليبه لاعداد التلاميذ للحياة فى عالم سريع التغير ، وهو ان يربى الطفل على حصوله على المعلومات بنفسه حيثما أمكن ذلك وان لا نترك فرصة دون استغلالها لتحقيق ذلك واكتسابه المهارات اللازمة وذلك بدلا من ان نلقنه الحقائق والمعلومات فنحن كثيرا ما نتحدث عن المعلم الممتاز أنه المعلم الذى « يوصل » المعلومة بسهولة الى التلاميذ ! •

فمثل هذا المعلم هو فى الحقيقة معلم فاشل من وجهة النظر التربوية لاننا نعد هذا الطفل الآن للحياة المستقبلة التى قد تبعد عن الحاضر عشرات السنين تكون فيها المعلومة أو الحقيقة التى يتعلمها اليوم قد أصبحت غير صالحة ويحتاج هو الى الوصول بنفسه الى الحقيقة أو المعلومة المعدلة • فهل يقف حينئذ مكتوف الايدى فى انتظار من «يوصل» له المعلومة الجديدة ؟ • ان المعلم الممتاز هو الذى يساعد التلميذ على الوصول الى الحقيقة بنفسه حيثما أمكن ذلك •

وهنا نتساءل أيضا الى أى حد يساعد التعليم فى مدارسنا بصفة عامة على اكتساب التلاميذ لمهارات التوصل الى الحقائق بأنفسهم حيثما أمكن فى عصر تتضاعف فيه المعلومات مرة كل حوالى سبع سنوات : فى عصر يطلق عليه مسمى عصر « انفجار المعرفة » ولابد لكل فرد أن تكون لديه المهارات التى تمكنه من الوصول الى الحقائق بنفسه •

بالاضافة الى ما سبق فان العالم الذى نعيش فيه والذى يوصف بأنه سريع التغير سوف تزداد سرعة تغيره فى القرن الحادى والعشرين الذى هو على الأبواب الآن ومن سمات هذا التغير بل ومن أسبابه أيضا نمو المعرفة وكثرة الاكتشافات العلمية وتزايد الاختراعات الخ ...

ويمكن التنبؤ بأن الطبيب أو المعلم أو المهندس الذى يعد فى الجامعة مثلا لمزاولة مهنته فى القرن العشرين قد يجد بعد ثلاثين عاما مثلا ان المعلومات التى درسها أصبحت معلومات قديمة وأنه قد اكتشفت حقائق ومعلومات أحدث منها وممارسات أفضل من التى تعلمها وكذلك العامل الزراعى أو الميكانيكى وأمثالهما من الذين دربوا على استعمال أدوات معينة فى مزاولة حرفهم أو اصلاح نوع معين من الآلات المستخدمة الآن ، قد يجد هؤلاء بعد ثلاثين عاما من الآن أن هذه الادوات أو هذه الآلات قد أصبحت غير صالحة بعد اكتشاف ما هو أفضل منها ليحل محلها مما قد يتسبب فى فقدهم لعملهم ما لم يعاد تدريبهم من جديد لتحصيل المعلومات المستجدة وما يلزمها من مهارات •

ان ذلك يعنى ان التعليم فى عالم سريع التغير يجب ان يعنى بتزويد المتعلم بمهارات التعلم المستمر والتعلم الذاتى حتى يستطيع ان يستمر فى التكيف مع الحياة فى عالمنا سريع التغير • فهل هذا هو الواقع فى التعليم فى مدارسنا ؟ •

عزيزى القارىء :

هذه بعض الافكار التى خطرت لى وأنا استمع الى خطاب السيد رئيس الجمهورية وهو يتحدث الى نواب الشعب رأيت ان اشركك معى فيها •

ولقد طالب السيد الرئيس فى خطابه بمراجعة أساليبنا فى التعليم فى مختلف المراحل التعليمية كما طالب بالعمل على رفع مكانة المعلمين فى المجتمع ومستوى اعدادهم للمهنة ، ولقى هذا النداء اهتماما كبيرا لدى جميع المؤسسات التعليمية المسئولة ومراكز البحوث التربوية والمجلس القومى للتعليم الخ •••

نسأل الله ان يوفقنا الى تطوير التعليم واصلاحه على أسس سليمة بحيث ينتج لنا الانسان المصرى المؤمن بربه ووطنه وبقدرته على تنمية حياته ومجتمعه على أسس من القيم الاجتماعية والديمقراطية والتعاون والعلم فى عالم اليوم السريع التغير •

كيف يتحقق النمو المهني داخل المدرسة المتقدمة ؟

للاستاذ / محمود عبد العزيز يوسف
رئيس الرابطـــة

المدرسة هي الوحدة الاســـاسية التي تنتظم بها حـــركة التربية والتعليم في المجتمع ، وهي التي تقود الفكر التعليمي لبناء اجيـــال المستقبل لتقدم الوطن ، ولكي تنجح المدرسة في رسالتها لابد ان يتطور فيها أسلوب التعليم منهجا ونموا مهنيا • ولا يكون ذلك الا عن طريق ادارة علمية واعية ومعلم مثقف مؤمن بمسئوليته والادارة فـن وعلم وموهبة وخبرة ومهارة كما ان الادارة كما يقال ـ انها قمة الحضارة ـ فالحضارة أذا لم تعتمد على ادارة واعية متطورة فلن يكون نصيبها النمو والازدهـــار •

وان التقدم العلمي المطرد الذي نلمسه في المجتمعات المتقدمة ما كان له ان يتحقق دون ان يعتمد على ادارة حديثة واعية تعتمد على كفـاءة العاملين في اطار الادارة والرؤية المستقبلية نحو الابتكار والتجـــديد والتحـــديث •

والادارة المدرسية التي تسعى وراء النمو المهني للعاملين فيها عن طريق زيادة معارفهم وخبراتهم ، وتطوير مهاراتهم وتنمية قدراتهم هي ادارة قادرة على التطور • منطلقة نحو الابداع والابتكار •

والنمو المهني للعاملين في أي مدرسة يعد من الركائز الهامة نحو الانتاجية المرتفعة ، فالمدير أو المعلم يحتاج دائما الى زيادة كفاءته ومهارته وخبراته ليكون على مستوى العصر ولذلك فكل منهما يحتاج الى التزود بخبرات ومعلومات ومهارات حديثة حتى يمكنهم الارتفاع بمستوى الإدارة التعليمية في المدرسة مما يزيد من فاعليتها وتحقيق عائد أفضل منهـــا لخـــدمة المجتمع •

العلوم تتقدم والتكنولوجيا تتطور والمجتمعات تتغير وحتى الانسان نفسه يواجه بمشقة التكيف نتيجة لكثير من المتغيرات الدائمـــة التي

تواجهه فى حياته اليومية • التجديد والابتكار والتقدم والتحديث فى المعلومات والتقنيات والاداب والفنون والعلوم وغيرها تتحدى الانسان والمدرسة والمجتمع • نحن نرى العالم من حولنا يتغير ويتطور بصورة تجعلنا فى كثير من الاحيان نعجب فى حين نرى مدارسنا تتقدم ببطء شديد نحو التغيير والتطور ومسايرة الاتجاهات الحديثة والابتكارات الدائمة •

ولو أننا أخذنا بالاسلوب العلمي الحديث فى السلوك التعلمى ، وانفتحنا على تجارب الغير الذين سبقوا الى التقدم وأزحنا التراكمات التى تشد الناس الى الوراء لنجحت تجاربنا لتطوير التعليم وتحديثه ولوجدنا صدى واسعا ومفيدا لكل المؤتمرات والمحاولات التى سمعنا بها وكنا نأمل خيرا فى نتائجها •••

ولكن الامور لم تتطور ميدانيا وان كانت هذه الامور عناوين فقط فى أوراق المسئولين عن سياسة التعليم فى مصر ••• والفكر العلمى الحديث فى نظرته لامور التعليم يرى أشياء كثيرة تخدم سياسة التعليم للمستقبل •••

تراكم المعطيات العلمية وتنوع المعارف وتكاملها وتقدم العلوم والتكنولوجيا بصورة مستمرة كل هذا يمثل تحديا واضحا للعاملين فى حقل التعليم ، والنمو المهنى للعاملين فى مدارسنا هو ضرورة ملحة تفرضها مقتضيات التطور الذى — نشاهده فى مجتمعاتنا المعاصره •

١ — أهداف النمو المهنى للعاملين فى المدرسة :

بعد ان أوضحنا اهمية النمو المهني للعاملين فى المدرسة وبينا مفهوم الادارة الحديثة ومسئولياتها فى توجيه وتزويد العاملين فى المدرسة بالمهارات والخبرات والاتجاهات لكى تساير التطور السريع الذى يحدث فى مجتمعاتنا والتغيرات التى تطرأ عليه وتتغلغل فى حياة مؤسساته وجماعاته وأفراده — فإن من الواجب علينا ان نحدد أهدافا معينة واضحة للأسباب التى تدعونا الى الحرص على النمو المهنى للعاملين فى المدرسة •

الهدف الاول :

*** هو تحديث المعرفة والوقوف على الجديد من التيارات الفكرية والعلمية والتربوية :**

ويقصد هنا ان المعارف تتغير كل يوم والانفجارات التى تحدث فى المعرفة لا يمكن لمدير المدرسة والمعلمين فيها ان يكونوا بمنأى عنها . فالمعارف التى نتزود بها عن طريق الكتب والدوريات العلمية والتربوية والمجلات وأجهزة الاعلام كلها معارف هامة وخاصة ما يتعلق منها بالتقدم فى موضوعات الادارة الحديثة والممارسات التربوية والحقائق العلمية . فالادارى أو المعلم الناجح ينبغى ان يتزود بأكبر قسط من هذه المعارف والمعلومات لكى تضيف الى خبراته ويصبح متفهما لما هو جديد فى عالم المعرفة والحقائق .

الهدف الثانى :

*** هو تحسين الاداء الوظيفى وتطويره وتحديثه :**

الادارى أو المعلم الناجح يحاول دائما ان يجدد معلوماته وان يتزود بخبرات وممارسات تجعله أكثر قدرة على تحسين العمل الذى يقوم به .

ان المعلومات الجديدة والخبرات الحديثة يكون لها أثر فعال فى سلوك الادارى أو المعلم . فان التطلع الى تحسين العملية الادارية والتعليمية والقدرة على اضافة ممارسات جديدة هما عاملان أساسيان فى تطوير المدرسة وادخال التحديث فيها سواء كان هذا التحديث اداريا أو تربويا . فالكفاية التعليمية ترتفع وتنخفض فى مدرسة ما تبعا لقدرة المدير والمعلمين على استمرار تحسين أدائهم الوظيفى الادارى منه والفنى .

الهدف الثالث :

*** هو مواجهة المتغيرات المهنية والقدرة على التكيف معها :**

مهنة الادارة أو مهنة التعليم كأى مهنة أخرى فى حياتنا المعاصرة قابلة للتعديل والتغير نتيجة للمعطيات الفكرية والتجارب العلمية

والممارسات الحديثه • فمهن الطب والهندسه والعلوم والآداب والفنون وغيرها دائمة التغيير ، الأساليب تتغير ، الأدوات تتطور الممارسات تتعدل المفاهيم تنمو - كل هذا يحدث في المهن جميعا نتيجة للتطور التكنولوجي والعلمي الذي يطرأ على مجتمعاتنا المعاصرة • مهنة التعليم وفن ادارته أيضا يتعرضان لكثير من المتغيرات نتيجة لتقدم العلوم والفنون ونتيجة أيضا لمفهوم المدرسة ووظائفها في مجتمع متغير • الصراع بين القديم والحديث قائم - والاداري أو المعلم الذي لا يجد تناقضا بين ما كان يمارسه وبين ما يجب أن يمارسه ، الذي يعي التغيرات التي ادخلت على الادارة المدرسية أو الاتجاهات التربوية ويتكيف بها ، ويعمل على ممارستها لكي يحدث في مهنته • يكون اداريا أو معلما ناجحا • فالمتغيرات - والممارسات والخبرات التي أدخلت على فن الادارة المدرسية والعمليات التربوية كثيرة ومتعددة • وواجب المدير أو المعلم ان يكون واعيا ومتيقظا لهذه المتغيرات وللتكيف بها لتحسين الادارة المدرسية والعملية التربوية فيها •

الهدف الرابع :

* هو زيادة الانتاجية الفكرية والعلمية في ميدان التخصص :

عندما ينمو الاداري أو المعلم مهنيا يكون معناه ان انتاجيته الفكرية والعلمية في ميدان تخصصة قد زادت • زيادة المعرفة والخبرة في مجال التخصص عاملا هاما في النمو المهني للانسان • وكلما زاد الفرد من حصيلته في ميدان تخصصه بالحقائق التي أوضحها العلم حديثا ، والممارسات والتجارب التي حدثت في هذا الميدان ، كلما زادت انتاجيته الفكرية واتسع أفقه واصبح قادرا على العطاء الفكري والتوجيه السديد • فالاداري الحديث والمعلم المتطور يتميزان بهذه الصفة التي تدعو الى الزيادة في المعرفة والخبرة من أجل الزيادة في الانتاجية الفكرية في ميدان التخصص والممارسة العلمية •

الهدف الخامس :

* صياغة القرارات وابداء الرأى بصورة يتوخى فيها العقلانية والتفكير السليم :

عندما ينمو المعلم مهنيا وتزداد خبراته وتتعدد ممارساته ويتضح تفكيره يكون قادرا على اتخاذ قرارات تتصف بالعقلانية والحكم السليم. فان القائد فى مدرسته والمعلم فى فصله يتعرضان دائما لمواقف يتحتم عليهما ابداء رأيهما فيهما او اتخاذ قرارات من شأنها ان تؤثر فى جودة العمل وترشيده • فالمعرفة القليلة والافق الضيق وضحالة الخبرة المهنية لدى المسئولين فى المدرسة قد يعرضان العملية التربوية فيها من تعليم وتوجيه وارشاد وقيادة الى الكثير من الخلل لذا فان النمو المهنى سواء للمدير أو المعلم الذى يتصف بالاثراء وعمق الخبرة والمعرفة خير معين لتنمية العقلانية فى ابداء الرأى أو المشورة أو اصدار القرارات داخل جدران المدرسة وخارجها •

الهدف السادس :

* القدرة على الابتكار والابداع :

الابتكار والابداع صفتان متلازمتان لأى عمل ناجح يتجه نحو التجديد والتحديث ـ المدير المبتكر • والمعلم المبدع هما عاملان هامان فى تطوير التعليم كى يساير ركب الحضارة فى مجتمعاتنا التى تصبو الى النمو والازدهار ـ فالمدرسة الخاملة هى مدرسة تقليدية تحرص على القديم ، أما المدرسة الحديثة فهى القادرة عن طريق مديريها ومعلميها أن تكون نموذجا عصريا فى ادارتها ومجددة فى تربيتها ومحققة أنشطة وبرامج تزيد من فعاليتها وقدرتها على العطاء لتطوير المجتمع الذى نعيش فيه فالقدرة على الابتكار والابداع هى قمة النمو المهنى للمدير وللمعلم داخل المدرسة وخارجها •

٣ - تصنيف النمو المهنى للعاملين :

بعد هذا العرض لاهداف النمو المهنى للعاملين فى حقل التعليم

المدرسى يمكننا تصنيف هؤلاء العاملين الى ثلاث فئات أساسية ، ولو ان بين هذه الفئات درجات متقاربة أو متفاوتة .

فالفئة الأولى :

من المديرين والمعلمين الذين توقف نموهم المهنى نتيجة لعوامل كثيرة من بينها عدم توفر الرغبة فى التعليم والتزود بمزيد من المعرفة والخبرات فهى فئة وصلت الى حد معين راكد من التفكير والسلوك الوظيفى ، وتوقفت خبرتها وتطلعها الى التغيير والتجديد . فئة تتمسك بما سبقت ان عرفته ومارسته وأصبحت تقليدية لا تريد لنفسها التطور والنمو ، بل هى تكرر نفسها فى الادارة والتدريس فحياة هذه الفئة المهنية خاملة غير متجددة تسير على وتيرة واحدة .

الفئة الثانية :

من المديرين والمعلمين قد هبط نموهم المهنى عن المستوى الفنى الذى كانت تسير عليه أو ما يجب ان تسير عليه . فهذه الفئة لم تقف عند مستوى معين من المهارات والخبرات والممارسات الفنية بل نجدها فى انحدار متواصل من حيث الأداء الوظيفى . وقد يكون ذلك راجع الى عوائق كثيرة منها عدم الرغبة فى الاستمرار فى المهنة ، وعدم وجود الاستعداد النفسى والاجتماعى للعمل الذى يقوم به . ومقاومة الجديد من المهارات المطلوبة لمسئولية المدير أو المعلم - فتوقفت خبراته وتدنت معلوماته وهبط مستواه الفنى والوظيفى .

الفئة الثالثة :

جمهور المديرين والمعلمين وقد استمر نمـوهم المهنى فى التقدم نتيجة لرغبة أكيدة فى التعليم المستمر ، وفى اكتساب خبرات ومعلومات ومهارات تزيد من قدرتهم على التطور المهنى ، فهى فئة آمنت بدورها القيادى فى الحياة وتعمل جاهدة الى التجديد والتحديث ، الى التطور والنمو ، والى اتقان العمل والابتكار والابداع فيه .

٣ - أساليب النمو المهنى لدى الادارى والمعلم : -

ويهمنا فى هذا المجال ان نتعرف على الأساليب التى عن طريقها

يمكن تحقيق النمو المهنى لدى الادارى والمعلم ٠ فان النمو المهنى لا يمكن تحقيقه الا اذا أخذنا بعين الاعتبار مجموعة من الأساسيات التى فى غياب أدراك قيمتها وحيويتها قد يصبح النمو المهنى للعاملين فى المدرسة أمرا عسير أو مستحيلا ٠

أولا : التزود الدائم بالحقائق الجديدة والمعلومات الحديثة :

المدير أو المعلم لا يمكن ان يتحقق نموه المهنى ويحسن من ادائه الوظيفى الا اذا كان حريصا كل الحرص على ان يلم بما هو جديد فى تخصصه ويتزود بالحقائق والمعلومات التى من شـأنها ان تزيد من قدرته وفعاليته فى تأدية عمله ، فالمدير الذى لا يجمع معلومات عن أساليب تحديث ادارته والمعلم الذى لا يقوم بالتعرف على كل جديد فى المناهج وطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وغير ذلك فان قدرته على النمو المهنى لا تتحقق ٠ ولذا فان الاساس الأول فى تطوير مهنة المدير والمعلم هو التزود الدائم والتعرف المستمر على ما هو جديد وحديث فى ميدان تخصصه ٠

ثالثا : اكتساب خبرات جديدة عن طريق الممارسات :

كما يقال ان الخبرة هى خير معلم للانسان والممارسة العملية هى خير سبيل لاكتساب المهارات التى عن طريقها يتحقق النمو المهنى ٠ فان مدير المدرسة والمعلم الناجح هو الذى يستفيد كل يوم من الممارسات التى يقوم بها فى تأدية وظيفته بما فى هذه الممارسات من صواب وخطأ وهكذا يكون النمو المهنى نابعا من الممارسات والخبرات والنتائج التى يصل اليها المدير والمعلم أثناء تأدية عمله ٠

ثالثا : الدراسات والمشاهدات والزيارات للاطلاع على التجديد فى مجال التخصص :

علاوة على التزود بالمعلومات والحقائق واكتساب الخبرات عن طريق الممارسات الفعلية ،، فان القيام بدراسات تتصل بميدان التخصص ، والقيام بزيارات الى بعض المدارس الاخرى للاطلاع على خبرات جديدة يمكن ان تكون عاملا هاما فى النمو المهنى ٠ فمشاهدة وملاحظة تجارب

تؤدى فى أماكن متعددة سواء من حيث الادارة أو العمليــة التربوية ومناقشة القائمين عليها يؤدى الى اكتساب المزيد من الخبرات والمعلومات التى تفيد مدير المدرسة والمعلم فى تحديث وظيفته وتحسين مستوى الأداء فيهـا .

رابعـا : التوجيه والارشــاد الفنى الميدانى والانفتـاح على ملاحظـات وخبرات الآخـرين :

الانفتاح الفكرى وعدم الانغلاق هما عاملان أساســيان فى اطراد النمو المهنى للعاملين فى المدرسة . فان الافادة من ملاحظات الموجهين وآراء التربويين والاخصائيين وأولياء الأمــور وحتى الطـلاب واجبة وينبغى ان تؤخذ بعين الاعتبار .

فالانسان ينمو نموا مهنيا عندما يســتفيد من خبرات الآخــرين وممارساتهم وملاحظاتهم ومعلوماتهم فان انفتاحه لآراء الأخرين ، نقدهم يمكنه من تطوير وظيفته وتحسين مستوى الممارسات التى يقوم بأدائها .

خامسا : النمو المهنى الذاتى والتعلم المستمر :

كل هذه الأساليب التى تـؤدى الى النمو المهنى هى فى الحقيقـه أساليب ذاتية ، نابعة من أعماق المديرين والمعلمين فان الرغبة الحقيقية المنبثقة من داخل النفس لكى يطور الانسان نفسه بنفسه لكى ينمو نموا مطردا عن طريق مجهوداته الذاتية هى فى الحقيقة الاســاس الذى يعتمد عليه رقى الانسان ورفعة شأنه فى الميادين المهنية . فالاعتماد على النفس فى عملية التعلم والرغبة الذاتية لزيادة المعرفة واكتساب المهارات يحققان التعلم المستمر . وبالتــالى يحققان النمو المهنى المطرد للمــدير والمعلم فالدافع الداخلى للتعلم والاســتزادة الذاتية من المعرفة واكتساب المهارات والخبرات كلها عوامل تزيد من قدرة الانسان لكى ينمو مهنيا واجتماعيا وانسانيا .

٤ ــ مستلزمات تحقيق النمو المهنى للعاملين فى المدرسة :

ان نتائج التجارب والبحوث التى أجريت فى كثير من المدارس فى مختلف أنحاء العالم تشير أشارة واضــحة الى ان من أولى مســتلزمات

تحقيق النمو المهني للعاملين في المدرسة وجود القائد الناجح ، الذي ينبغي ان يكون على أعلى مستوى من الكفاءة الادارية والتربوية والعلمية لكي يقود المدرسة والعاملين فيها الى تحسين ادائهم وتطوير ممارساتهم. ولذلك فالمدير الناجح ينبغي ان يتصف بثلاث صفات أساسية لتجعله قادرا على تحقيق النمو المهني للعاملين في مدرسته : ــ

الصفة الأولى : القيادة الادارية والتربوية الواعية : ان مقومات القيادة الرشيدة تشمل المعرفة الشاملة لمفاهيم الادارة الحديثة وفهما واعيا للاتجاهات والأساليب والممارسات التربوية ، وادراكا كاملا بالمهارات الاساسية التي ينبغي توفرها في ادارة المدرسة وحرصا كبيرا على تدعيم العلاقات الانسانية مع العاملين داخل المدرسة والمجتمع الذى نشأت فيه المدرسة ٠

الصفة الثانية : الادارية الديمقراطية : التي تعتمد على المشاركة الايجابية في ادارة المدرسة والعمل الجماعي مع العاملين وتبادل الخبرات والمعلومات وممارسة المشورة وتبادل الرأى ، واحترام التعبير عن النفس وتقبل الآراء والافادة منها في ادارته ٠

الصفة الثالثة : الجودة في الكفاية التعليمية : وهنا يحرص المدير التربوى على الاهتمام الدائم برفع مستوى الأداء التعليمي داخل المدرسة مثل التحديث في تدريس المناهج والتجديد في أساليب التعليم واستعمال الوسائل المعينة على التعليم واستخدام جيد للمكتبات والكتب المعنية وغير ذلك من الاهتمامات التي تعاون على رفع مستوى الكفاية التعليمية الداخلية والخارجية ــ فان الانتاجية التعليمية والحرص على الاقلال من الهدر التربوى وتحديث العملية التربوية داخل المدرسة كلها عوامل هامة في زيادة الكفاية التعليمية بالصورة التي يصبو اليها المدير الناجح ٠

٥ ــ البرامج والأنشطة المؤدية الى تحقيق النمو المهني للعاملين في المدرســـة :

هناك العديد من البرامج والانشطة التي يمكن تنظيمها داخل المدرسة وخارجها لكي يتيح للعاملين في المدرسة النمو المهني المطرد ٠

اولا : الاجتماعات الدورية :

وفيها يتجمع المعلمون حسب تخصصاتهم للدراسة والمناقشة وتبادل الافكار والآراء فى تدريس المواد الدراسية المختلفة ويناقش فيها المعلمون أيضا كل ما يتعلق بسير الدراسة والخطة والمناهج والكتب المدرسية وأساليب التدريس وغيرها من التى تتعلق بالأداء التعليمى للمواد الدراسية المتخصصة ويوجد أيضا برامج محددة للاجتماعات الدورية لاعضاء هيئة التدريس يعرض فيها سير الدراسة فى المدرسة وتخطيط الانشطة العلمية والفنية والاجتماعية والثقافية والرياضية وتنفيذها ومتابعتها ويناقش فى هذه الاجتماعات كل ما يتصل بنشاط المدرسة والبرامج الخاصة بها • وهذه الاجتماعات غالبا ما تكون أسبوعية أو نصف شهرية لجميع العاملين الفنيين فى المدرسة •

ثانيا : اللقاءات الجماعية المتخصصة والفردية :

ويقصد بها ان يقوم مدير المدرسة بتنظيم الاجتماعات مع أعضاء هيئة التدريس على شكل تخصصات فى تدريس مواد دراسية معينة مثل الاجتماع مع معلمى اللغات والعلوم أو المواد الاجتماعية أو التربية الفنية أو الرياضية أو غيرها وهى لقاءات يستعرض فيها المدير مع بعض أعضاء هيئة التدريس حسب تخصصاتهم أو البرامج المسئولة منهم مختلف الجوانب الانشطة التعليمية والترفيهية والثقافية ووضع الخطط لها وتنفيذها ومتابعتها • وينبغى ان يخصص المدير بعض وقته الى اللقاءات الفردية للمعلمين والاداريين لتبادل الخبرة واسداء المشورة وحل المشاكل وأزالة العقبات على المستوى الفردى وفى هذه الحالة فان توجيه المدير فى اللقاءات الفردية للعاملين يكون له أثر فعال فى رفع الكفاية التعليمية وترشيد العمل الادارى والتربوى داخل المدرسة •

ثالثا : زيارة مدير المدرسة للمعلمين داخل الفصول :

زيارة مدير المدرسة للمعلمين فى الفصول يمكن ان يكون لها أثار ايجابية أو آثار سلبية على التوجيه التربوى لهم • هذا كله يتوقف على اتجاه المدير وسلوكه أثناء زيارته للفصول • فالزيارات ينبغى ان

تستهدف التوجيه والارشاد والتشـــجيع على تحسين الأداء الوظيفـى للمعلم ، ولا يكون أداة من أدوات التفتيش واظهـــار السـلطة وبعـد الزيارات تعقد للمعلمين سواء منفردين أو مجتمعين اجتمـاعات لابـداء ملاحظات مدير المدرسة لتدارسها ومناقشتها والافادة منها ٠

رابعا : تنظيم الحلقات الدراسية واقامة الورش التعليمية :

فالمـدير النـاجح يسـعى دائما نحو اتاحة الفرصـة للمعلمين لكى يزيدوا من معلوماتهم وخبراتهم عن طريق تنظيم حلقات دراسية وأقامة ورش تعليمية يحضرها المعلمون لدراسة وبحث بعض الموضوعات الهامة التى تتعلق مثلا بالمناهج والكتب الدراسية وطرق تدريسها واستخدام الوسائل السمعية والبصرية وغيرها بغية تحسين العملية التربوية التى تقوم بها المدرسة ٠ وقد تشمل هذه الحلقات أو الورش جميع العاملين أو بعضهم حسب الأهداف المراد تخصيصها ٠ وهى بهذا ليست مجموعة من المحاضرات تلقى على المعلمين ، ولكنها ممارسة عملية لتحليل ودراسة ومناقشة قطاعات محددة من العملية التربوية يدعى اليها المختصـــون والموجهون والمشرفون من الخارج لكى يساهموا بخبراتهم ومهاراتهم فى تطوير الأداء التربوى داخل المدرسة ٠

خامسا : تبادل الزيارات داخل الفصـــول والاطلاع على أتجاهات حديثة تمارس فى مدارس اخرى :

ان تنظيم زيارات المعلمين لزملائهم الاخرين فى الفصول يمكن أن تعود بالفائدة المشتركة بينهم — فهذه الزيارات يمكن ان يكون لها اثر ايجابى فى اطلاع المعلمين على مجهودات زملائهم وتبادل الرأى والخبره فيما يشاهدونه أثناء الاجتماعات الدورية التى تعقد خاصة لمدرسى المادة الواحدة ٠ فالمعلمون هنا يشاركون فى الافادة من بعضهم البعض والعمل على تطوير وتحسين الأداء الوظيفى عن طـــريق المشـاهدة والمناقشـــه والتطبيـــق ٠

وهناك جانب هام فى النمو المهنى للعاملين فى المدرسة وهو القيام بزيارات الى مدارس أخرى تقوم بممارسة بعض الاتجاهات الحديثة فى

التعليم وذلك لمشاهدة نتائجها وتبادل الخبرات والمعلومات بين المعلمين فهذه الزيارات الميدانية تعمل على أضفاء المـزيد من الحوافز للعاملين لكى يستفيدوا ويفيدوا من هذه الزيارات التى تزيد من الخبرة الميدانية فى مجالات تخصصاتهم •

٦ ـ مجـالات التنظيم الداخلى للمدرسة واثرهـا فى النمو المهنى للعـاملين فيها :

ان الاتجاهات الحديثة فى ادارة المدرسة تنظـر الى التنظيمـات الداخلية فيها على أنها مجالات وأنشطة متكاملة مترابطة ، وكلما كانت هذه التنظيمات متفاعلة ومرتبطة ارتباطا وثيقا مع بعضها البعض كلما زادت الفرص فى تحقيق النمو المهنى للعاملين فى المدرسـة ، ويمكـن تقسيم مجالات التنظيم الداخلى للمدرسة الى أربع وحدات يتحقق خلالها بقدرات العاملين فيها : ـ

أولا : تنظيم مرتبط بالنهوض بالشئون الادارية والمالية وشـئون الطلاب والمخازن والعلاقات العامة واستخدام المبنى المدرسى والتجهيزات وغـيرها •

ثانيا : تنظيم مرتبط بالشئون التربوية يتوخى التجديد والتحديث فى المناهج وطرق التدريس والوسـائل المعينة على التعليم ورفع الكفاية التعليمية الداخلية والخارجية وزيادة الانتاجية التعليمية •

ثالثا : تنظيم مرتبط باعداد وتنفيذ ومتابعة البـرامج والأنشـطة الطلابية داخل المدرسة وخارجها ـ وهذه البرامج والأنشطة الثقـافية والاجتماعية والترفيهية والرياضية يشترك فى تخطيطها والقيـام بهـا الاداريون والمعلمون •

رابعا : تنظيم مرتبط بتدعيم العلاقات الخارجية داخـل المجتمع والقيام بأنشطة وبرامج تجعل المدرسة مركزا للاشعاع داخل البيئة التى توجـد فيهـا •

كل هذه التنظيمات الداخلية اذا احسن ادارتها يمكـن ان تلعب دورا هاما فى تأدية المدرسة رسـالتها نحو طـلابها والمجتمع الذين يعيشـون فيه • علاوة على هذا فان البرامج والأنشطة المؤدية الى تحقيق النمو المهنى للعاملين فى المدرسة يمكن ان تنعكس على تطـوير مهمـة المدرسة وجعلها أداة فعالة من أدوات تنمية المجتمع •

أعناصر التكامل فى التربية الإسلامية

للأستاذ على عبد الجواد القاضى
الموجه العام للتربية الدينية

جاء الاسلام بنظام كامل فى التربية تنبع من طبيعة الرسالة التى جاء بها محمد صلى الله عليه وسلم وقد شملت التربية فى الاسلام جسم الانسان وعقله وروحه وعنيت بالفرد كما عنيت بالمجتمع كله — عنيت بالدنيا كما عنيت بالآخرة .

وعناصر التربية فى الاسلام تنبع من طبيعته فالله سبحانه وتعالى خلق الانسان وكرمه وجعله خليفة فى الأرض ومن هنا فان تربيته كانت مستمدة من نظامه الذى يقول الله سبحانه وتعالى فيه :

« وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله اليك ولا تبغ الفساد فى الأرض ان الله لا يحب المفسدين » القصص /٧٧ .

وأهداف التربية فى الاسلام ما هى الا عناصر يكمل بعضها بعضا وفى النهاية تربى الانسان الصالح الذى يستطيع ان يؤدى وظيفته فى هذه الحياة طبقا لمنهج الله سبحانه وتعالى وهى :

التحرر الوجدانى المطلق من عبادة غير الله وتربية الانسان الصالح وتربية الجسم والادراك وتهذيب السلوك .

التحرر الوجدانى :

وأول هذه العناصر تحرير الانسان المطلق بتحرير وجدانه من عبادة غير الله .

وقد كان الاسلام واضحا فى ذلك أشد الوضوح فلم يترك آية شبهة فى هذا المجال ولذلك قال لنبيه عليه الصلاة والسلام :

« ليس لك من الأمر شىء أو يتوب عليهم أو يعذبهم فانهم ظالمون » آل عمران ١٢٨ .

كما يهدف الى تحرير الانسان من عبادة القيم الاجتماعية كالجاه والحسب والنسب والعادات والتقاليد وقالها واضحة صريحة .

« ان اكرمكم عند الله أتقاكم » الحجرات ١٣ ٠

والدنيا عمرها قصير ولا تخرج ـ فى نظر الاسلام عن كونها مزرعة للآخرة يسير المسلم فيها بالاسلوب الذى رسمه الاسلام ـ أما الآخرة فهى دار القرار الذى ينبغى الحرص على الفوز بها ـ ولذلك فان الاسلام يوصى المسلمين بالتواصى بالحق والتواصى بالصبر ـ فان ذلك يساعد على التحرر الوجدانى وهو عروة اجتماعية هامة فى نظر الاسلام ـ ولا يزال الناس بخير ما تواصوا والا فانهم فى خسران ـ ذلك لأن النهوض الى المثل العليا والعمل الصالح عسير والمعوقات كثيرة منها : منطق المصلحة الخاصة والعامة ومنها تصورات البيئة ومنهـا طغيان الطغاة ولعل ذلك هو الذى جعل جوستاف لوبون يقول :

« ان الاسلام هو الذى علم الانسان كيف تستقيم حرية الفكر مع استقامة الدين وقد كان يظن أنهما لا يجتمعان » ٠

الانسـان الصـالح : وقد عنيت التربية الاسلامية بتربية الانسان الصالح ٠ لا المواطن الصالح كما نرى فى الحضارة الغربية ٠

وفرق كبير بينهما هو الفرق بين القومية الضيقة والانسانية الشاملة بين الأوضاع الغربية كالاستعمار والاستغلال والظلم وبين الحرية والعدالة الكاملة والمساواة التامة بين الناس جميعا ٠

وسـلوك الغربيين الذى نراه شاذا لا يخرج الفرد عن كونه مواطنا صـالحا ٠

بل لعل هذا هو الذى يجعله مواطنا صالحا ولكنه يخرجه عن مفهوم الانسان الصالح لأن الانسان الصـالح هو الذى ينظر الى الناس جميعا على أنهم اخوته ومتساوون معه فى الحقوق والواجبات ـ والعدالة تأخذ مجراها بين الناس جميعا والحياة فى الأرض قوامها المحبة والمودة والأخوة وذلك كله بهدف عمارة الأرض واعطاء كل ذى حق حقه والقرآن الكريم يقـول ٠

« ان الله يأمر بالعـدل والاحسـان وايتـاء ذى القـربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون » النحل /١٠ ٠

وينادى المسلمين جميعا بان يحققوا العـدالة بين الناس جميعا مهما

كانت الظروف يقول الله تعالى : « ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى » المائدة /٨ ٠

ومن عناصر التكامل فى التربية الاسلامية العناية بالطفل من جميع نواحيه الجسمية والعقلية والسلوكية ٠ وتبدأ هذه العناية من قبل أن يولد وذلك بتهيئة جو الاسرة الصالحة له لينشأ سليما قويا فى جميع النواحى فتطلب ان يكون أساس اختيار الزوجة على أساس الدين وان يكون اختيار الزوج أيضا على أساس الدين ٠ وجعل جو الاسرة جو مودة ومحبة فان سبحانه وتعالى هو الذى خلق للناس من أنفسهم أزواجا ليسكنوا اليها وجعل بينهم مودة ورحمة وبين حقوق كل من الزوج والزوجة وواجباتهما فلا صراع فى جو الأسرة بل رحمة ومودة وتعاون٠

والعناية بالطفل واجبة فى أيام الحمل وقد اباح الاسلام للأم الافطار فى رمضان اذا كان فى الصوم ضرر للطفل — ثم طلب عناية الأم فى ارضاعها لطفلها خلال عامين وقد جعل الاسلام من حقوق الولد على الوالد ان يعلمه القراءة والكتابة والسباحة والرماية وألا يرزقه الا حلالا طيبا٠

واللعب يربى الجسم والنفس ولذلك كان حقا من حقوق الطفل على أبويه وكان النبى صلى الله عليه وسلم يلاعب الحسن والحسين رضى الله عنهما والغزالى يقول فى ذلك :

« ينبغى أن يؤذن للطفل بعد الانصراف من المكتب أن يلعب ليستريح من تعب العلم » ٠

تربيــة الادراك :

ومن عناصر التكامل فى التربية الاسلامية الاهتمام بتربية العقل — لأن العقل طاقة ضخمة وقد أنعم الله تعالى بها على الانسان — الاسلام يقدر هذه الطاقة ويدربها ليستخدمها المسلم فى الخير ٠ وقد وضع لذلك المنهج الصحيح للنظر الصحيح العقلى وطلب تدبر نواميس الكون وتأمل ما فيها من دقة وارتباط كما طلب التثبت من كل شىء لأن السمع والبصر والفؤاد — مسؤول عنها الانسان يوم القيامة وهذا المنهج جعل المسلمين يتميزون بالدقة العملية فى ابحاثهم — على الرغم من قلة الامكانات التى كانت لديهم ٠

والاسلام يوجه العقل البشرى الى ان يفتح بصيرته على عناصر التطور الحقيقية فى المجتمعات ويستخدم طاقته الواعية فى تدبرها .البحث عن أسبابها ونتائجها والله سبحانه وتعالى لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم ـ وقد طلب من الناس جميعا ان ينظروا وان يفكروا ـ كما وجه العقول الى استخلاص الطاقة المادية وتذليلها لخدمة الانسان يقول الله تعالى : « فامشوا فى مناكبها وكلوا من رزقه » الملك ١٥/٩ ٠

والمذهب التجريبى مذهب اسلامى يقول جب فى كتابه « الاتجاهات الحديثة فى الاسلام :

« اعتقد أنه من المتفق عليه ان الملاحظات التفصيلية الدقيقة التى قام بها الباحثون المسلمون قد ساعدت على تقدم المعرفة العملية مساعدة مادية ملموسة وأنه عن طريق هذه الملاحظات وصل المنهج التجريبى الى أوربا فى العصور الوسطى » ٠

وقد رفع الاسلام من شأن العلم والعلماء لأنهم هم الذين يقومون بمهمة التربية ويحققون رسالة الاسلام ٠

«يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتو العلم درجات» المجادلة/١١ ٠

وجعل المرجع الاخير فى الامور كلها الى أهل الذكر وجعل العلماء ورثة الانبياء وطلب من العلماء ان يعلموا غيرهم ٠

« فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا فى الدين ولينذروا قومهم اذا رجعوا اليهم » التوبة /١٢٢ ٠

وبين للناس أنهم لم يؤتوا من العلم الا قليلا وطلب منهم ان يطلبوا العلم طوال حياتهم ومن أى مكان يوجد فيه وان يطلبوا من ربهم ان يزيدهم من العلم : « وقل رب زدنى علما » طه /١١٤ ٠

والتربية فى الاسلام :

راعت كل ذلك واهتمت بأن تخرج للمجتمع الأسلامى الانسان المتحرر الوجدان السليم العقل والتفكير القوى البنية المتين الاخلاق المنسجم مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه ـ يعرف واجباته وبه يهتم ويعرف حقوقه ويتمسك بها ـ وبذلك يصبح المجتمع الاسلامى ثابت الاركان قائما على المحبة والتعاون والتشاور والعقل وفقا للتعاليم الاسلامية

وقد حققت التربية الاسلامية أهدافها كاملة فى جميع الاوقات لمن ربى عليها الناشئة ترى ما الذى حدث ؟ .

لقد أصبحنا نربى ابناءنا طبقا للمفـــاهيم الغربية التى لا تعترف بحقوق الانسان فى غير منطقتها — فهى لا تراعى انسانيته ولا تحترمه — ثم ان من خصائص التربية الغربية الكراهية والخوف وحب السيطرة ومن هنا فقد وجدنا الدول الغربية تهتم بأن تبسط سيطرتها على اكبر رقعه من الارض حتى ولو كانت صحارى — وهم بذلك يهدفون الى الفوائد المادة كما يهدفون الى المجد القومى الذى يقول فيه « جود » .

« ان المجد القومى انما يعنى ان يملك الشعب قوة يسلط بها رغبته وهواه على اخرين اذا دعت الحاجة » .

وقد تأثر المسلمون فى العصر الحديث بالنزعة القومية — ومع تأخر المسلمين وتقدم الغربيين فى العلوم واسـباب المـدنية — بدأ المسـلمون يتأثرون بالغربيين فى النزعة القومية والاهتمام بالوطنيـــة الضـيقة على أساس المفهوم الغربى لها وبذلك أصبح كل قطر اسلامى يتعادى مع غيره من الاقطار الاسلامية على أساس العدوان فى كثير من الأحيان وهذا من عدوى المرض الغربى فى التربية .

نظـــرة الاســلام :

وفى التربية الاسلامية يختلف الوضع تماما عن هذا .

نعم ان الانسان يحب وطنه لأنه تربى فيه وعاش بين أهله وأصحابه ولن فى وطنه حقوق الاخوة والجيرة والاقارب والنبى صلى الله عليه وسلم يقـول فى مكـة :

والله انك لأحب بلاد الله الى الله وأحب بلاد الله الى ولولا أن قـومك أخرجونى مـا خرجت » .

ولكن ذلك لا يجعله يتعصب لوطنه بالحق أو بالباطل لان المسـلم يتعامل مع الله سبحانه وتعالى الذى يقول :

«يأيها الذين آمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله ولو على أنفسكم او الوالدين والأقربين ان يكن غنيـا أو فقـيرا فالله أولى بهما فلا تتبعوا الهوى أن تعدلوا » النساء /١٣٥ .

وقد كان العرب في الجاهلية يتعصبون لقبائلهم تعصب أعمى يوضح ذلك الشاعر الذى يقول :

لا يسألون أخاهم حين يندبهم . في النائبات على ما قال برهانا

وحين جاء الاسلام ورباهم على القيم الاسلامية وقال لهم النبى صلى الله عليه وسلم :

« انصر أخاك ظالما أو مظلوما » .

تعجبوا وقالوا : يا رسول الله ننصره مظلوما فكيف ننصره ظالما فقال : أن تأخذوا على يده فذلك نصره ظالما » البخارى .

وفي الاسلام وجدنا العبيد يساوون الاحرار في الحقوق والواجبات بل ان النبى صلى الله عليه وسلم يقول :

« سلمان منا أهل البيت » .

وعمر بن الخطاب يقول « ابو بكر سيدنا واعتق سيدنا » يقصد بلالا .

تهذيب السلوك :

ومن أهداف التربية في الاسلام تهذيب السلوك وجعله يسير على المنهج الاسلامى .

ففيما يختص بسلوك الانسان مع نفسه فان عليه ان يحفظ جسمه ونفسه وأن يكون مستقيما في كل أموره وذلك مع الايمان بالله تعالى وأداء الواجبات كاملة : « فاتقوا الله ما استطعتم » التغابن /١٦ .

وفيما يختص بواجب الانسان مع غيره فقد طلب من المسلم أداءه ومن ذلك حق الولد على الوالد وحق الوالد على الولد وحق كل فرد على غيره : « كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته » البخارى .

والعدالة يجب ان تكون سائدة بين أفراد المجتمع كله والله سبحانه وتعالى يأمر بالعدل والاحسان وإيتاء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى .

كما تهدف التربية في الاسلام الى تربية المسلم على أساس البعد عن الانفعالات الضارة بالجسم والعقل والتى تثير العداوة والبغضاء بين أفراد المجتمع .

« والكاظمين الغيظ، والعافين عن النــــاس والله يحب المحسنين »
آل عمران / ١٣٤ ٠

ولا تكتفي التربية الاسلامية بهذا بل أنها تهدف الى أن تحل محلها الإنفعالات الطيبة التي تجعل الفرد سعيدا والمجتمع سليما كالعفــو عن المسيء والعطف على الضعفاء والمحتاجين ومعاملة الناس بالحسنى ٠

« ولا تستوى الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي احسن فـإذا الـذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم وما يلقاها الا الذين صبروا وما يلقاها الا ذو حظ عظيم » فصلت ٣٤/٣٥ ٠

ولا تقتصر التربية الاسلامية في سلوكها على بني البشر — بل انهـا تشمل كل المخلوقات فتأمر بالرفق بالحيوان وتنكر على من يقسو عليه

وفي ذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم :

« دخلت امرأة النار في هرة حبستها حتى ماتت فلا هي أطعمتهـا وسقتها ولا هي تركتها تأكل من خشاش الارض » البخاري ٠

والمقياس الصحيح للأعمال الصالحة في الاسلام النية ومن هنا فان الله تعالى لا ينظر الى الصور والاحساب ولكن ينظر الى القلوب والأعمال

والايمان الصحيح متى استقر في القلب ظهرت آثاره في السلوك ٠

والاسلام قوة متحركة لا تطبق الســلبية — فهي بمجرد تحققها في عالم الشعور تتحرك مدلولها في الخارج ولمتترجم نفســـها الى حــــركة والى عمـل في عـالم الواقع ٠

وهدف الاسلام الواضح في التربية يقوم على أساس تحويل الشعور الباطني بالعقيدة وآدابها الى حركة سلوكية واقعية ، وتحـويل هـذه الحركة الى عادات ثابتة أو قانون مع استحياء الدافع الشعوري الاول في كل حركة لتبقى حية متصلة بينبوعها الاصيل ٠

وبذلك يصبح المجتمع الاسلامي ثابت الاركـــان قائما على المحبـة والتعاون والتشاور والعدل وفقا لتعليم الاسلام السامية وقد حققت التربية الاسلامية أهدافها كاملة في جميع الاوقات التي ربت الناشئة عليها فاذا أعدنا هذه التربية الى مجتمعنا فاننـا نعيش آمنين مطمئنين ســـعداء في عـــزة وكــرامة ٠

وهذا ما تحتاج اليه كل امة واعيـة فاهمة راغبـة في الاســتقرار وآداء الرســالة ٠

مستوى إجابات تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية على أسئلة الأهداف الوجدانية فى كتاب نماذج الأسئلة والأجوبة فى العلوم

بحث للدكتور / فيصل هاشم شمس الدين
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية ـ جامعة الازهر

مقـــدمة :

من مبـادىء تقويم المناهج أن يكون التقويم شـاملا فيتناول جوانب التعليم المختلفة المعرفية والنفسحركية والوجدانية ، ويوازن بين أسـئلة أهداف تعلم هذه الجوانب • كما يأخذ فى الاعتبار ان أهداف التعلم هذه لا توجد فى جميع المقررات بنفس الوزن والدرجة ، فمثلا فى العلوم نجد أن الأهداف الوجدانية ترتيبها الثالث بالنسبة للأهداف الأخرى بينما هى فى التربية الفنية والتربية الموسيقية ترتيبها الأول ، وهذا ما أشارت اليه بعض الدراسات •

وقد ازداد اهتمام المسئولين عن التربية فى مصر بعملية التقـويم ، فانشىء مركز قومى للامتحانات والأسئلة تكون احدى مسئولياته اعـداد كتب نماذج الأسئلة فى كل المقررات من السـنة الرابعة الابتدائية الى الثالثة الثانوية • وتتصدر الصفحات الأولى لمعظم هذه الكتب قوائم الأهداف المعرفية والنفسحركية والوجدانية التى تعمل مقررات العلوم على تحقيقها . من أجل وضع أسئلة متنوعة فى كتب نماذج الأسئلة تقيس مـدى تحقيق هذه الأهداف عند التلاميذ وبهذا يتوافر التناسق المنشود بين مكونات المنهـج •

ولم يسبق ـ فى حدود علم الباحث ـ ان أجريت بحوث لقيـاس مستوى اكتساب تلاميذ الابتدائى للأهداف الوجدانية فى مقرر العلوم . بينما أجرى كل من يس (١٩٧٣) ؛ دمرداش (١٩٨٠) دراسة هدفت الى تحليل أسئلة الكتب المدرسية نفسـها ـ وليس كتب نماذج الأسـئلة

والأجوبة - ولم يتم فيها تناول أسئلة الأهداف الوجدانية ، فقـــد كانت الكتب المدرسية لا تتعرض لها · وقد أجريت الدراسة الأولى فى المرحلة الاعدادية ، والثانية فى نهايات المراحل التعليمية السـادس الابتدائى والثالث الثانوى (١٦ : ٥ ، ٩) ·

ومن الواضح أن تدريس العلـــوم فى مصر نادرا ما يحقق الأهـــداف الوجدانية وبالتالى اغفل تقويمها ·

فيشير « سليم » الى أن المخططين فى مصر قليلا ما يهتمون بالاتجاهات وان محتوى المناهج به قصور فى هذا الجانب وفى أسئلة تقويمه · وكان يشير فى هذا الاتجاهات الصحية وتدريس البيولوجى فى المرحلة الثانوية · وأوضح ان ٨٠٪ من أسئلة امتحان البيولوجى فى هذه المرحلة تركز عـلى التذكر ، بينما لم يشر هذا التقرير الى نسبة أسئلة الهدف الوجـــدانى التى يبدو أن ليس لها وجود (٣٢ : ٢٤ ، ٢٥) ·

كما أنه باطلاع الباحث على كتب نماذج الاسئلة والاجوبة فى معظم السنوات الدراسية ، ومسح أبواب كل كتاب لم يتبن تضمن أســـئلة الاهداف الواجدانية فى معظمها ، حتى انه فى احدى سنوات الدراسة وهى الخامسة الابتدائية تضمن الكتاب المدرسى فى أحـد أبوابه فى عشره عبارات لاستطلاع رأى التلميذ فى بعض الآراء الشائعة المرتبطة بموضوع الصوت (: ٥١) ، بينما لم يعط كتاب نماذج الأسئلة والأجـــوبة فى هذه السنة الدراسية اهتماما مماثلا ولم ترد فيه مثل هذه العبارات ·

وهذا هو الحال فى كثير من بلاد العالم · فيذكر روبرت ان تقــــدير الاتجاه لم يلق نفس الاهتمام الذى يعطى لتقدير الادراك ، بالرغـــم من أن الأهداف الوجدانيـــة تضمنت كثـــير من منـــاهج العلوم المطـورة حديثـا (٢٩ : ١١٢) ·

والأهداف الوجدانية فى المرحلة الابتدائية لها أهمية كبيرة · فيـؤكد « سرحان » وقطب ، على ضرورة تزويد الاطفال من البداية بالاتجـاهات (٥ : ٦٠) ويرى « الديب ، وبسيونى » أن الميل نحو النشاط العلمى يبدأ وضوحه فى التلاميذ فيما بين سن العاشرة والرابعة عشر من عمرهم،

اذن مهمة اكتساب ميول التلميذ العلمية والتعرف عليها يجب أن يبدأ من المرحلة الابتدائية (١٨ : ١٦٥) • وبشير «بيريس » الى أن الاتجاهات التى تتكون فى مرحلة التعليم الابتدائى تساعد على تحديد فلسفة الحياة لكل فرد من مواطنى المستقبل فى البلاد (٢ : ٦٨ - ٦٩) • وينص مشروع « سيرى » بالهند فى نصوص أحد أنشطته (١٩٨٦) على ان التركيز على الحاجة لنظام قومى فى التعليم يعطى اهتماما كبيرا للعلم والتكنولوجيا خاصة ان السياسة القومية آكدت على الحاجة لانماء روح الاستكشاف والابداع والموضوعية والجرأة على التساؤل والاستفسار وكذلك الحاسية الخلقية • ولذلك تم مراجعة منهج العلوم فى المرحلة الابتدائية وفقا لذلك (٢٩ : ٢٣٤ ، ٢٣٥) • وسواء كان الطلاب أصحاب الاتجاه العلمى الموجب أو الاتجاه الموجب نحو العلوم ، أعلى تحصيلا من زملائهم أصحاب الاتجاه الأقل ايجابية ، أم لا ، مثلما أوضحت دراسة « ويدجز ١٩٦٥ » ، ودراسة » كريستيانس » ١٩٧٠ (١٩ : ٧ ، ٨)، فان تنمية الاتجاهات الموجبة فى حد ذاته له قيمته التربوية • ويذكر « فريبرج وسبورن وتاسك » انه ليس لديهم كثير يذكرونه عن اتجاهات الأطفال نحو أنشطة العلوم • انه من الضرورى البحث فى هذه الأهداف. فالبحث فى هذا المجال لايزال مستمرا فى كل انحاء العالم (٢٦: ١١٨، ١١٩) ولقد أوضح العديد من الباحثين ان بحوث الاتجاهات فى مجال المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية يعيبها انها لا تنطلق من اطار نظرى أو حتى لا تستند الى نماذج نظرية يمكن فى ضوئها تفسير كيفية تكوين أو تغيير اتجاهات التلاميذ نحو المادة الدراسية ، وطريقة التدريس أو الوسائل المستخدمة (١٧ : ٣) •

وتوضح بعض الدراسات ان هناك فروقا بين البنين والبنات فى اكتساب الأهداف الوجدانية • ففى دراسة قصيرة « لهاملتون » ١٩٧٨ عن الاتجاهات العلمية لطلاب المدرسة العليا فى ترينيداد وتوباجو لدى عينة من مدارس مختلفة تقع فى مناطق ريفية وحضرية ، كانت النتائج فى صالح البنين فى كلا الجانبين العقلى والانفعالى (٣١ : ١٧٤) ، وعند قياس اتجاه طلاب جاميكا للمستوى (٥) نحو العلوم ١٩٧٠ ، ١٩٧٧ دلت

النتائج انه في حالة الطلاب ذوى الانجاز العالى تلعب الاتجاهات في حالة البنات دورا أكبر منه في حالة البنين (٣١ : ١٧٥) ، وقد توصل « عبد المنعم وحسن » ١٩٨٦ الى ان اتجاه البنين نحو الكتاب المدرسى فى العلوم أكثر ايجابية من اتجاه البنات (١٧ : ٢٨) • وقد أشارت نتائج دراسة « عميرة ، ونصر » فى التربية الامانية ١٩٨٠ الى أن الانـاث فى السنوات (٩ - ١٢) أشد حرصا وخوفا على الأطفال • وانهن فى السنوات (١٢ - ١٥) أكثر حذرا وعاطفة على التلاميذ أو الأفراد فى بعض بنود المقياس (١ : ٩٣ ، ٩٤) وفى دراسة «شهدة» ١٩٨٨ على طلاب الأولى الثانوية لم يجد فروقا ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات البنين والبنات فى القياس البعدى لمقياس الاتجاهات نحو العلم ، ومقياس قدرات التفكير العلمى (٦ : ٢٢٥) •

مما تقدم تبرز الحاجة الى البحث فى أسئلة نماذج الأسئلة والأجوبة فى العلوم للمرحلة الابتدائية • ودراسة مستوى اجابات التلاميذ فيها ، ومدى الفروق بين اجابات البنين والبنات ، فهذا ضرورى لتصحيح مسار العملية التعليمية فى هذه الفترة التى يتزايد فيها الاهتمام بالأهداف الوجدانية وتقويمها •

وقد يسهل مهمة الباحث انه شارك فى اعداد كتاب نماذج أسئلة العلوم للسنة الرابعة الابتدائية للعام الدراسى ٩٠/١٨٩١ • وقد اجتهد بان يضمن أسئلة الأهداف الوجدانية فى أحد الأبواب • وحاول عندئذ اخضاع صياغة الأسئلة للشروط المتبعة عند وضع مثل هذه الاسئلة فى حدود امكانات وظروف وضع الكتب المدرسية ، مما يشجع على استخدام هذه الاسئلة كأداة للقياس فى الدراسة الحالية • ٥

وتظهر أهمية الدراسة فيما يلى :

١ - تزويد المسئولين فى وزارة التربية والتعليم ببعض بنود الاتجاهات والقيم وأوجه التقدير ، التى يمكن اكتسابها من خلال تدريس العلوم فى المرحلة الابتدائية بعامة ، وفى السنة الرابعة بخاصة •

٢ - تزويد هؤلاء المسئولين بمقاييس التعرف على مستوى اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية الأهداف الوجدانية لمقررات العلوم •

٣ - محاولة الاسهام فى تطوير المكونات المختلفة لمناهج العلوم من خلال تطوير التقويم .

تحديد المشكلة :

استهدفت هذه الدراسة قياس مستوى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية بعض الأهداف الوجدانية فى العلوم . وبصورة اجرائية فانه يمكن صياغة المشكلة فى التساؤلات الآتية :

١ - ما المستوى العام لاكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية بعض الاهداف الوجدانية فى العلوم وفقا لاجابتهم على أسئلة كتاب النماذج .

٢ - ما مستوى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية فى كل سؤال من أسئلة الأهداف الوجدانية فى العلوم ؟

٣ - ما مدى الفروق بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية فى اسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم ؟

اجراءات الدراسة

(١) الاطار النظرى للدراسة

يستهدف هذا الجزء من الدراسة التعرف على مضمون واقسام الأهداف الوجدانية ، كما يستهدف أيضا التعرف على طرق التدريس المتبعة والعوامل المؤثرة فى تحقيق الأهداف الوجدانية ، وأخيرا أساليب قياسها . وتفيد هذه الدراسة النظرية أيضا فى تحديد وحدات القياس ، كما تساعد فى توجيه المعالجة الاحصائية ووضع الفروض ثم تفسير النتائج حول اجابات التلاميذ وتقديم المقترحات والتوصيات .

الأهداف الوجدانية (الانفعالية) :

يرى « نورمان جرونلند » المجال الانفعالى يشمل الأهداف التى تؤكد المشاعر والانفعالات مثل الميول والاهتمامات والاتجاهات والتذوق (١ : ١٦) ومن المراجع المختلفة فى طرق التدريس يمكن استخلاص ان الجانب الوجدانى من تعلم العلوم يشمل الاتجاهات العلمية والاتجاهات نحو العلوم والقيم والميول .

وفيما يلى الاقسام الرئيسية لهذا الجانب وأمثلة للأهداف التعليمية فى كل قسم (١ : ١٦ ، ١٩ ، ٢٠ ٢١) :

١ ـ الاستقبال : مثل ابداء الاهتمام لانواع الأنشطة فى الدرس ٠

٢ ـ الاستجابة : مثل ابداء ميل نحو الموضوع ٠ القيام بنشاط عملى فى المعمل ٠

٣ ـ التقويم (اعطاء القيمة) : ويشير الى القيمـــة التى يعطيها لشئ معين أو ظاهرة معينة أو سلوك معين ٠

٤ ـ التنظيم : تقبل تحمل المسئولية ٠

٥ ـ توصيف القيمة : ممـــارسة التعاون فى الأنشطة الجمـــاعية ٠ المحافظة على صحة جيدة ٠

ويقسم « سنيدر ، وبرت » السلوكيات الانفعالية الى ســـلوك يمكن ملاحظته وهو لفظى وغير لفظى ٠ وســـلوك لا يمكن ملاحظته ويتضـــمن الاحاسيس والاتجاهات والقيم وقد ضرب أمثلة لكل منها (١٥ : ٢٥٤) ٠

ويمكن تحليل أى اتجاه الى عناصره الأولية التى تتكون من :

١ ـ الناحية المعرفية للاتجاه ٠

٢ ـ الناحية الشعورية للاتجاه ٠

٣ ـ الناحية العملية للاتجاه (١٣ : ٢٢ ، ٢٣) ٠

ويسعى الباحث الى استخدام المناسب مما سبق تحديده من اقسام أو ابعاد المجال الانفعـــالى أو الألفاظ الســـلوكية التى تعكس أحـــاسيس المتعـــلم ٠

ويعرف « مورس ، وونجو » الاتجاهات بأنها آراء ذات طـابع انفعالى موجهه نحو أو ضد شىء ما (٣٠ : ٢٧٠) ٠

ويعرف « زهران » الاتجاه النفسى الاجتماعى بأنه اســـتعداد نفسى أو تهيوء عقلى عصبى متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشـــخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز فى البيئة التى تستثير هذه الاستجابة (٩ : ١٣٦) ٠

ويعرف « دافيدوف » الاتجاهات على أنها مفاهيم متعلمة وتقويميـــة ترتبط بأفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا (٢٠ : ٧٧٥) (*)

ويعرفه « خير الله » الاتجاه بأنه عبارة عن مجموع درجات استجابات الفرد الايجابية أو السلبية المرتبطـــة ببعض الموضــــوعات السيكولوجية التربوية التى تفرض عليه لفظية (١٢ : ١٠٤) .

ويعرف « البورت » الاتجاه بأنه حـــالة من التهيوء العقلى والعصبى لها فعل التوجيـــه على استجابات الفرد للأشـــياء والمواقف المختلفـــة . أما فيوررون فيعرف الاتجاه بأنه احتمال وقوع ســـلوك محـــدد فى موقف محدد . ويقول « كاميلى » أن الاتجاه الاجتماعى يتمثل فيما بين استجابات الفرد للمواقف الاجتماعية من اتساق : واتفاق (٣ : ١٧) .

ويرى « لبيب » أن أوجه التقدير لا تختلف كثيرا عن الاتجـــاهات كمحددات للسلوك فكلاهما يعنى استجابات القبول أو الرفض التى تتخذ محورا لها موضوعات أو مواقف أو أشياء معينة (١٠ : ١٠٢) .

ويعرف « عوف » الاتجاه العلمى بأنه نـــزعة فعالة ، ذات صبـــيغة انفعالية وذات درجة ثبات ، يكتسبها الفرد نتيجة لخبراته فى الحيـــاة أثناء تفاعله مع بيئته ، تجعله يواجه ظاهرة الحياة ومواقفها المختلفة بما فيها من علاقات ومؤسسات ونظم ومشكلات ، فيتصرف فيها تصرف يتميز بالتحرر من قيود السلطة المعطلة للتفكير والانطلاق الفكرى الذى توجهه الملابســات والشـــواهد والأدلة الواقعية ، أى التجريب (٢١ : ٥٥) ، (١٨ : ١٥٨) .

وهناك فروق بين الاتجاه العلمى والاتجاه نحو العلوم ، ويمكن تعريف الاتجاه نحو العلم بأنه استعداد عقلى ووجدانى يحدد شعور الفرد وسلوكه ازاء العلم والعلماء بالايجابية أو السلبية بالقبول أو الرفض ودرجة هـــذا القبول أو الرفض (١٩ : ١٢) .

ويذكر « فريبرج وآخرون » ان الاتجاهات نحو العلوم تشير الى مشاعر الفرد نحو أداء نشاط معين وانه عند الصغار أقوى من الكبار ، فمعظـــم

الأطفال يقبل على الدروس الأولى للعلوم بآمال عريضة ولكنهم لا يكونوا كذلك في نهاية المرحلة الثانوية . ويؤكد « مورس » أيضا ان اتجاهات الأطفال نحو العلوم يصبح اقل كلما كبروا (٢٩ : ١١٢) . وكما سبق أن أشرنا انه لا يعرف الا القليل عن اتجاه الأطفال نحو انشطة العلوم (٢٦ : ١١٨) مما يتطلب الرجوع الى مصادر متعددة لاعدادها في البحث الحالي .

والقيمة عند « كبريلنيكو وكورشنوفا » هي المغزى الايجابي للجنس البشري طبقة أو مجتمع ككل ، للأشياء التي بالعالم المحيط ، والذي حدد بمدى تضمين أو تأثير هذه الأشياء في مجال النشاط الانساني (٢٨ : ٨٩٤)

ويعرفها « صالح » بأنها محصلة مجموع اتجاهات الفرد ازاء موضوع معين وهي أكثر عمومية وأكثر ثباتا من الاتجاه أو وأصعب تغييرا (٨:١٧)

أما الميل فيعرفه « جيلفورد » بأنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة ــ وهو أقرب الى أن يحدد ما يفعله الفرد ، أكثر مما يحدد كيف يفعله (١٤ : ٣٢٩) .

والخلاصة : ان الدراسة الحالية تتناول أقسام الأهداف الوجدانية المختلفة (الاتجاه العلمي ، الاتجاه نحو العلوم ، القيم ، الميول ...) بالقدر الذي يتطلبه باب العلوم الذي سوف يتم اختياره . وأن أبرز خصائص هذه الأهداف تبرز في مفهوم الإتجاه الذي هو شعور الفرد الثابت للقبول أو الرفض والذي يشير الى ما بين الإستجابات من اتفاق واتساق تسمح لنا بالتنبوء باستجابات الفرد للمواقف .

بعض بنود الأهداف الوجدانية :

مع أن جهود الباحثين كثيرة في وصف وتحديد الأهداف الوجدانية (الاتجاهات ــ أوجه التقدير ..) ، فان « كمب » يشير الى صعوبة ذلك مثلما هو في المستويات العقلية العليا (٢٧ : ٤١) .

ويشير « بيريس » الى أن هناك اتفاقا عاما في الرأي ان الاتجاهات التي تتكون في مرحلة التعليم الابتدائي في سري لانكا يمكن أن تبنى على

أساس خمسة أهداف يستهدفها التعليم ، وقد أدى المزيد من المناقشة مع المعلمين الى توسيع نطاق هذه الأهداف الى ما يأتى (٢٦ : ٦٨ ، ٦٩) .

١ ـ حسن التصرف .. القدرة على الاستخدام الأمثل لأقل قدر متاح من الموارد .

٢ ـ القدرة على رؤية الجانب المشرق من الحياة (التفاؤل) ، وتنمية روح الدعابة الذكية .

٣ ـ الالتزام بالعمل .

٤ ـ الاعتماد على النفس .

٥ ـ المسئولية الاجتماعية .

٦ ـ احترام ما يستطيع الآخرون عمله .

٧ ـ الانصاف وعدم التحيز فى التعامل مع الغير .

٨ ـ القدرة على تقبل النقد (التواضع) .

٩ ـ احترام آراء الآخرين ـ القدرة على الاتفاق والاختلاف .

١٠ ـ حب ما هو خاص بنا ، والتسامح مع تراث الآخرين ، كمدخل الى الوطنية فى سياق احترام الأمم الأخرى .

ويرى « لبيب » أن بنود الاتجاه العلمى هى تفتح الذهن ، واتساع أفق التفكير وتقبل الجديد بعد التأكد من صحته وعدم التعصب(١٠:٢١٣) وأن هناك نوعين من الاتجاهات والميول وأوجه التقدير المرغوبة ، احدهما يتصل بالدراسة العلمية اينما وجدت مثل الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع وتقدير العلم والعلماء ، والثانى يرتبط بفلسفة المجتمع وقيمه مثل الاتجاه نحو استخدام العلم من أجل مصلحة الانسان ، وتقدير الثقافة العربية وجهود العلماء واسهاماتهم فى الحضارة الانسانية (١٠ : ٧٨) .

ويرى « كاظم ويس » أهمية دور تدريس العلوم فى تنمية مجموعة من القيم العلمية لا غنى عنها بالنسبة لكل فرد فى عالمنا المعاصر . ويمكن لمواد أخرى غير العلوم ان تسهم فى تنمية هذه القيم ولكن العلوم مسئوليتها أكبر فى تنمية فهم القيم الآتية التى تميز النشاط العلمى ككل . وهذه القيم هى : الرغبة فى المعرفة والفهم . حب الاستطلاع والاستفسار عن

جميع الاشياء والظواهر والاحداث التى تحـــدث حولنا • البحث عن المعلومات ومعانيها السليمة • الرغبة فى الاثبات والتحقق • احتـرام المنطق الســليم • اهمية المقدمات فى المنطق والتفكير • أهمية النتــائج التى توصل اليها عن طريق العلم (٢ : ٤٢ - ٤٣) •

ويشير « مورس ، وونجو » ان الاتجاهات والقيم والمثـل هى تلك التى تحدد سمة قوة الدافعية عندنا • ما اذا كنــا متعـــاونين أم غير متعاونين ••••• ، نعتمد كثيرا أو قليلا ليس على ما نعرفه بل على مـا نشعر - نحو انفسنا ونحو الاخرين ونحـــو عالمنا • (٣٠ : ٢٦٩ ، ٢٧٠) •

وسلوك التلميذ واتجاهاته الموجبة نحو الامن والسلامة داخل المعمل وخارجه من الاهداف الهامة فى تدريس العلوم • وهناك مهام يمكن ان يقوم بها أو يساهم فيها التلميذ بالتقليل احتمال تعرضهم للحوادث، وضمان سلامتهم وسلامة الآخرين ، اذا قام بهذه المهام برغبته لكــانت دليلا على اكتساب اتجاهات الأمن والسلامة • من هذه المهام ما يناسب تلميذ السنة الرابعة الابتدائية ومنها ما يناسب الســنوات التى تليهــا باشرة - ومن الافضل محاولة اعداد التلميذ لهذه الاخـــيرة مبكرا •

وقد وضع « بسيونى ، ونصر » ٩٨ عبارة لمراحل التعليم الثلاث • كان منها تناسب العمر (٩ - ١٢) سنة مثل عدم العبث بالاشــياء الغريبة ومحاولة فكها أو تحطيمها • وعـدم التقــاط اشــياء ملقــاة على الارض (١ : ٨١) • ومهام تناسب العمـر (١٢ - ١٥) سنة مثـل عدم تذوق المواد الكيماوية الا بتوجيه من المعلم • اســتخدام الدبابيس والمسامير بامان يقوم بالرحلات ينظف وينظم مكان العمل أو اللعب •• (١ : ٨٢ ، ١٢٥ - ١٣٢ ، ١٣٦) •

يأخذ الباحث من هذه الدراسات بنودا لبناء الصورة الاولية من مقياس الدراسة الحالية ، بعد ان يعيد صياغة بعض منها لتناسب تلميذ السنة الرابعة الابتدائية والموضوع العلمى المختـــار • من الاهــداف الموسعة فى دراسة بيريس البنــود ١ ، ٣ ، ٥ ، ٦ وتتعلق بالسـلوك

الاقتصادى ، واتقان العمل والالتزام وصيانة المرافق ، وتقدير الافراد وما يعملونه • ومن مقياس فيوليت البنود ٥ ، ٣٥ ، ٤٦ ، ٤٧ وتتعلق بالاتجاه نحو العلوم ، وتقدير العلماء ، والانشطة العلمية • ومن دراسة بيرج واخرين يصاغ بند لقياس مدى سرور التلاميذ عندما يجرى المعلم بعض التجارب العلمية • ومن مقياس الاتجاه العلمى فى مجال التنور العلمى البنود ٩١ ، ٩٥ وتتعلق بتقدير العلم وانشطة العلم (البرامج التعليمية التليفزيونية) • ومن بسيونى ونصر البنود ٩ ، ٣٦ ، ٦٩ ، ٨٦ ، ٨٨ ، وتتعلق بعدم العبث بالاشياء الغريبة وتقديم المساعدة وتنظيف وتنظيم مكان العمل ، ومساعدة حالات الاغماء ، والمساهمة فى تقديم المساعدة عند اصابة زميل ، والتصرف السليم عند وقوع حادث فى الطريق العام • ومن شهده البنود ٤ ، ١٢ تتعلق بالعلم وانشطة العلم مثل عدد حصص العلوم والافلام العلمية •

وعموما فانه يمكن اشتقاق بنودا أخرى باتباع الاسس الآتية وفقا للافكار التى تم عرضها فى الدراسات السابقة : ـ تحديد حاجات المجتمع • ملاحظة سلوك الاطفال خاصة اذا اتيح لهم فرصة العمل فى معمل العلوم • المناقشات التربوية وخاصة التى يشارك المعلمون فيها • قوائم الاتجاهات والقيم والميول الناتجة عن البحوث المحلية •

المعلم وطرق اكتساب التلاميذ للاهداف الوجدانية :

عن تكوين الاتجاه وتغييره يذكر « دافيدون » ان الناس لم يولدوا ولديهم اتجاهات خاصة ، ولكنها تكتسب من خلال الملاحظة والاشتراط الاجرائى والاستجابى وكذلك من خلال الأنماط المعرفية للتعلم ، وعلى ذلك فان هذه المؤثرات تكون متداخلة فى الخبرة الواحدة ••• ، وبينما تكون عملية تغيير الاتجاه عملية بطيئة الا ان الاتجاهات تتغير بنفس الطريقة التى تتكون بها فى البداية أى عن طريق الملاحظة والاشتراط كما ذكرنا (٢٠ : ٧٧٦) •

وعن « مورس ، وونجو » (٣٠ : ٢٧٠ ، ٢٧١) نلخص ما يلى :

- تبنى الاتجاهات الجديدة على حقائق عنها ، من الضرورى إن يعرفها التلميـــذ .

- يجب أن يعمل التدريس على اثارة الأحاسيس أثناء التعليم حتى يحدث تعلم الاتجاهات .

- وفى تعلم الاتجاه كما هو فى الجوانب الاخرى تكون بعض العمليات أكثر ملائمة من الاخرى . بل ان بعضها الاخر غير ملائما بالمرة فيمنتنع تحقيق مخرجات التعلم المرغوبة .

ان الخبرات السارة وغير السارة تؤثر فى تكوين الاتجاه .

- تتأثر الاتجاهات بالعلاقات مع الاخــرين ، ومن المرغوب فيه ان تكون اتجاهات الفرد مثل اتجاهات أفضل زملائه .

- سوف يتعلم الاطفال بعض الاتجاهات والقيم تعلما غير مقصود ، وقد يصعب على المعلم تغيير الشيء منها .

- ان احد عوائق العمل المعملى هو الاتجاه العام لكثير من الاطفـال نحو المدرسة وما يكنه معظمهم لها وعدم الاهتمام بمواجهة هذه المشـكلة قـد يسهم فى ترسيخ هذا الاتجاه .

- قد تنشىء الخبرة اللفظية تعلما لفظيا فقط وليس سلوكا ينم عن تعلم فعلى لاتجاه جـديد .

- كلما أخذنا فى الاعتبار التضمين الشخصى للمتعلم بشكل أوسع واعمق ، كلما كانت الانشطة والخبرة أوسع واعمق ، وكان التعلم الذى يسفر عن ذلك أوسع وأعمق .

ويشير « بيز » الى ان هنـــاك عوامل خارجية وداخلية تؤثر فى اكتساب واستخدام الاطفال الصغار نماذج وعلاقات التقدير وتنمية وفهم الاهتمامات والاتجاهات والاخلاق ثم أوضح هذه العوامل (٢٥ : ١٩٤- ١٩٨) .

أما عن الديب وعميرة « فرأيهما كالتالى : لا يجب ان يترك تنميـة الاتجاهات أو التفكير العلمى للصدفة ، بل التركيز عليهـــا بطريقة مباشرة فى تدريس العلوم . التصميم والاستمرار فى تدريسها فى جميع مراحل التعليم ... الخ (١٨ : ١٦٢ ، ١٦٣ ، ١٦٨ ، ١٧٠) .

ويشير « سليم » عند تناوله الاتجاهات الصحية ان معلمى البيولوجي في مصر يحتاجون تدريبا على كـــلا المستويين الاعداد الجامعى وأثناء الخدمة لإنماء اتجاهاتهم الصحية ؛ فالمعلم قدوة والطـــلاب فى تدريس العلوم يعتبرون معلميهم نماذج يحاكونهم فى ســلوكهم ، ولكن لسوء الحظ أنهم ليسوا المثل الاعلى دائمـــا (٣٢ : ٢٥) . واثبتت دراسـة « كوثر » ١٩٨٠ ان نسبة اتجاهات معلمى العلوم بالمرحلة الابتـدائية لا تتناسب مع دور المعلم وتدريس العلوم فى التطور العلمى واجتماعى (١٩ : ٥) .

وقد اثبتت دراسة « الجمعية المصرية للمناهج ١٩٩٠ » ان مستوى التنور لدى الطالب المعلم بكليات التربية فى مصر أقل من حد الكفاية على مقياس الاتجاهات العلمية وهو ٧٥/ (٤ : ١٥١) .

ومن الضرورى ان تكون اتجاهات المعلمين نحو العلوم موجبة . فقد اجريت دراسة فى اتجاهات معلمى الابتدائى فى ترينيداد وتوباجو نحو العلوم وتدريس العلوم ١٩٨٠ وأوضحت النتائج ان المعلمين الذكـور لديهم اتجاهات ايجابية نحو العلوم وتدريس العلوم أكثر من المعلمين الاناث . وان العمر قد يكـون له أثر على اتجـــاهاتهم (٣١ : ٦٥ ، ٦٦) .

فاذا كان تدريس العلوم فى المرحلة الابتدائية فى مصر يهتم فضـلا باكساب التلاميذ الاتجاهات مرغوبة بمستوى عال ، فانه يجب الرجوع الى هذه المتغيرات (المؤهـــل – السن – نوع الجنس ..) والاهتمام بالتأثير على احاسيس التلاميذ :

والمناهج المصرية لا تعد برامج مخطط لها ومدروسة لتعلم الاتجاهات كمـا لم يتأكد ان المعلم يقوم بتعليمها بقصد فى الدروس اليومية .

وكثير من بحوث الاتجاهات التى أجريت محليـــا لم تضع برامج لتعليم الاتجاهات قبل قياسها ، ولكنها بحثت عن اكتسابها فيما قد تعلمه الفرد خارج المدرسة ، أو ما تعلمه من المعلم بالصـــدفة (مثـل دراسات جمعية المناهج ، وعلى عبد المنعم واخر ، وفيوليت) ، ولذا فان

الدراسة الحالية تسير على طريق هذه الدراسات بينما هناك اعتبار آخر أضيف على الوضع الحالى للعملية التعليمية ، وهو أنه ربما قد ازداد اهتمام المعلم بتعليم الاتجاهات بعد ان تم تضمين اسئلتها فى كتاب نماذج الأسئلة فى العلوم ، وانطلاقا من فكرة التقويم مدخل للتطوير وان تطوير أهداف التقويم وأساليبه لابد ان تنعكس على المنهج وأسلوب التدريس (٧ : ٢١) ٠

تقويم اكتساب التلاميذ للأهداف الوجدانية :

ان الاتجاهات والقيم تتغلغل فى اعماق اللاشعور وان السلوك هو الذى يكشف عنها بدرجة من الدقة أكثر مما نقول عنها أو نفكر أو نشعر ٠ وكل هذا يعقد الحكم على ما اذا كان الاتجاه الجديد قد تعلمه أم لا ٠ والمعيار هو ان يصبح السلوك جديدا مختلفا عن سلوك سابق فى موقف مماثل – وليس الاخذ باستجابة لفظية فقط (٣٠ : ٧٠) ٠

ويشير « كمب » الى ان السلوك فى الجانب الوجدانى من الصعب تحديده وتسميته وقياسه مباشرة وانما عن طريق تلميحات أو مفاتيح للقياس وبملاحظة سلوك الفرد الذى يحدث اختياريا وعن طواعية (٢٧ : ٣٧) ٠

ويرى « الديب وبسيونى » أيضا ان الاتجاهات الحقيقية للتلاميذ لا يمكن تقديرها الا فى مواقف الحياة الطبيعية التى يتصرف فيها التلاميذ تصرفا تلقائيا ٠

ويمكن ان تتم بالملاحظة فى الفصول وفى المعمل وفى أثناء المناقشة الحرة وفى الرحلات وأثناء عرض الأفلام أو فى حفلات السمر وغيرها التى تقيمها المدرسة على ان يسجل المعلم ما يفعله تلاميذه بطريقة السجل القصصى لسلوك التلاميذ أو القوائم الضابطة ، ومقاييس التقدير . والسجل السمعى (١٨ : ٤٧٧) ٠ كما تؤيد « هارلن » استخدام المعلم تلك القوائم والمقاييس (٣٦ : ٨٤) (١١ : ١٥٠) ٠

أما الاختبارات التحريرية ، فقد لا تعبر استجابة التلاميذ عن رأيهم الحقيقى ، ورغم ذلك فانه لا مناص من استعمالها ، خاصة أنه فى الاعداد

الكبيرة يصعب استخدام اسلوب الملاحظة والتسجيل (١٨ : ٣٧٧) ، (١٠ : ٢١٣ ، ٢١٤) · ويؤكد ذلك « هرست » بقوله انه لا يمكن انكار ضرورة استكمال الملاحظة بالاختبارات (٢٦ : ٣٦) ·

ومن طرق قياس الاتجاهات الاختبارات الاسقاطية ، واحد اشكالها الأسلوب اللفظي وهو قد يكون تداعي كلمات أو تكملة جمل ، أو تكملة قصص (٩ : ١٤٢ — ١٤٥) · ويركز مقياس « عوف » على الاتجاه نحو العلوم والقيم ، استخدم في بنائه طريقة العبارات الموقفية ·

وقد أعدت « فيوليت » ١٩٨٢ مقياس اتجاهات نحو العلم والعلماء والنشط العلمي في ٩٦ عبارة · واستخدمت مقياس اليسون على أساس طريقة ليكارت (١٩ : ٥٠ — ٥٧) واعد « شـــهدة » ١٩٨٨ مقياس اتجاهات نحو العلم في ٣٠ عبارة صاغها بأسلوب ليكارت (٦ : ٤٠٦ ، ٤٠٧) ·

وكان مقياس الاتجاهات في بحث الجمعية المصرية للمناهج في ٢٠ عبارة ، صيغت متسقة مع طريقة ليكارت للتقديرات المتجمعة حتى يمكن الحصول على مقياس مرتفع باقل عدد من البنود (٤ : ٣٧) · ويستطيع معلم العلوم عن طريق المناقشة أو عن طريق الاستبيانات ان يتعرف على مدى تأثير دراسة العلـوم على تقدير تلاميذه للعـــلم وللـدور الـــذى يقوم به العلماء نحو تقدم المدنية (١٨ : ٤٧٦ — ٤٨٤) ·

وقـد أهتمت دراســـات مختلفة منها ايرس وبريس ، كروكـــو دومالكولم ، وسوليفان بتحليل التغيرات التى طرأت على اتجاهات الاطفال نتيجة لبرامج العلوم · ومن النتائج المشتركة بين كثير من هذه الدراسات أنه كلما تقدم الاطفال في التعليم الابتدائي تزايدت اتجاهاتهم السلبية نحو العلوم · ومن العوامل التى تعقد الامور في هذه البحوث ان الاطفال يستجيبون بصور مختلفة للموضوعات المختلفة وكما ذكر « سوليفان » فانه لابد للدراسات الاتجاهات ذات الدلالة ان تراعي في اجرائها تغير الاتجاه نحو موضوع معين بدلا من تغير الاتجاه نحو العلوم عموما (٢٦ : ٢٦) ·

ومما سبق عرضه من دراسات سابقة حول تقويم الاهداف الوجدانية ، يتضح ان البحوث التى أجريت لقياس هذه الاهداف عند تلاميذ المرحلة الابتدائية نادرة • وقد استطاع الباحث ان يأخذ من الدراسات السابقة ما يناسب الدراسة الحالية لتصبح ملامح الاسئلة التي سوف تستخدم كأداة لقياس الاهداف الوجدانية فى السنة الرابعة الابتدائية كالتالى :

- انها سوف تشمل الاقسام المختلفة للجانب الوجدانى (الأنفعالى) للتعلم من اتجاهات وقيم وميول وغيرها •

- ان تعد في كتاب نماذج الاسئلة لوزارة التربية والتعليم مقتصرة على اختبارات لفظية ، على ان يوجه المعلمون لان يجتهدوا فى استكمال الاختبار بالملاحظة ايضا •

- تقيس الاسئلة الجانب الوجدانى عند التلاميذ بعد دراسة موضوع محدد هو باب « مواد نستخدمها » حيث تعد عبارات الاسئلة عن مواقف تتعلق بالمادة العلمية لهذا الموضوع ، على أساس ان اتجاه التلاميذ نحو العلم قد يتغير الموضوع مثلما ذكر « سوليفان » •

٢ - أدوات الدراسة

تم بناء أداة القياس مستوى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية للاهداف الوجدانية فى العلوم ، ومرت عملية بنائه بمرحلتين اساسيتين هما :

المرحلة الأولى : تجميع وحدات (فقرات أو عبارات) القياس وصياغتها :

استفاد الباحث من الدراسات السابقة والمقاييس المقننة الموضحة فى الدراسة النظرية للبحث الحالى •

ومما استخلصه الباحث فى الصفحات رقم ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ومن ملامح الأسئلة أعلاه •

وقد بلغ عدد وحدات الأداة ١٦ وحدة ، عند اعدادها وصياغتها روعى ما يلى :

- الاقتصار على قياس تكوين الاتجاه عند التلاميذ دون شدته ،
مكان مستوى الاجابة المطلوب ثنائي المستوى قبول / أو رفض ، حب /
أو كره فيجيب بنعم / أو لا امام العبارات . ولم يجازف الباحث بالاخذ
بالمستوى الثلاثي أو الخماسي للمبررات التالية :

١ - أنه لم يتبين من الدراسات السابقة أمكـانية تطبيق هـذه
المستويات على تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية .

٢ - ان شدة الاتجاه تتغير بتغيرات عمر التلميذ خـلال الدراسة
الابتدائية بل وتتغير وفقا لموضوع الدراسة ، فيكون تقديرها في هذه
المرحلة غير دقيق .

٣ - ان المستوى الثنائي قد يكون اقرب للاختبارات الاسقاطية في
الاتجاهات ذات تكملة الجمل والقصص ، ولهذا يكون استخدامه مقبولا
بسهولته على تلميذ ابتدائي .

٤ - أن الباحث أجرى محاولة مع عدد من تلاميذ الرابعة الابتدائية
لتبين مدى استطاعتهم تفهم وسهولة تحـديد أجـابة على مسـتوى
خماسي ، أو حتى بتضمين كلمة لا أعرف ليصـبح المسـتوى ثلاثي ،
فلاحظ أنهم يواجهون صعوبة عند الاجابة .

- كان من الضروري الالتزام بان يتناسب عدد اسئلة الاهـداف
الوجدانية مع ما اعد من اسئلة في الجوانب المعرفية والمهارية حـول
باب « مواد نستخدمها » التي ضمنت كتاب نماذج الاسئلة والاجـوبة
في نفس الوقت . ولهذا فان اعداد القليل من الاسئلة يتيح التناسق
بالاضافة الى تقليل المعاناة على التلاميذ الذين يتلقون اسئلة هذا الجانب
لأول مرة في كتبهم .

وكان ثرستون يميل الى جعل عدد وحدات المقياس ٢٠ وحـدة أما
غيره فكانوا يختلفون بالنسبة لهذا العدد . وطول عدد الوحدات تحدده
إعتبارات متعددة منها أثر ذلك على تقدير ثبات المقياس (١٤ : ٣٦٠) .

وروعي في الصياغة أيضا بعض القواعد التي أشار اليها «وانج »
أحد تلاميذ ثرستون (١٤ : ٣٥٨) وهي :

- ان تكون الفقرة قضية قابلة للمناقشة بمعنى ان تمثل فكرة ولا تمثل حقيقة ثابتة لا تقبل الجدال •
- ان تناسب الوحدة الاتجاه المراد •
- ان تكون الوحدة بسيطة وليست مركبة ••
- ان تكون الوحدة كاملة فى بيان اتجاه محـدد نحو موضـوع خـاص •
- ان تحتوى الوحدة على فكرة واحده •
- أن توضع الوحدة فى صيغة المبنى للمعلوم وليس فى صيغة المبنى للمجهـول •

كما روعى بعض القواعد التى استرشد بها « شهدة » (٦ :١٦٨) وهـى :

- تجنب استخدام كلمات تتصف بالعمومية مثل دائما - ابدا - كل - فسط أو الاكثار من اسـتخدام الكلمات فقط - بالضـبط - تقريبـا •••
- ان تكون الوحدات قصيرة ولا تزيد كلماتها عن ٢٠ كلمة •
- ان توزع الوحدات عشوائيا فى الاختبار •
- ان توضع الوحدات ذات الحساسية الخاصة فى منتصف المقيـاس تقريبـا •

المرحلة الثانية : التحقق من صلاحية الوحدات للاستخدام :

(أ) صدق اداة القياس :

عرضت بنود الاداة على الاعضاء المشاركين فى اعداد ومراجعة كتاب نماذج الاسئلة والاجوبة وهم ثلاثة اعضاء مستشار العلوم بوزارة التربية، وخبير العلوم بالتعليم الابتدائى ، ومدرس أول بالتعليم الثـانوى • بالاضافة انه من المتبع ان تعرض كتب النمـاذج للمراجعة من قبـل المسئولين بمركز الامتحانات والاسئلة • وعرضت الادارة ايضا على ثلاثة من اعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج بتربية الازهر • وبعد استبعاد بعض الوحدات وتعديل صياغة البعض الآخر اصبحت الصورة النهائية للاداة ١٢ وحدة كما هو موضح بالجدول التالى (٢٤ : ٤١ ،٤٢) •

جدول رقم (١)

توصيف اداة قياس الاهداف الوجدانية في العلوم
للسنة الرابعة الابتدائية في صورته الاولية ، والتعديلات
التي تمت عليه

الرقم	الوحـــدة	بعد الهدف الوجداني عممي • علوم قيمه ••	+ أم -	الرقم بعد التعديل
١	أعتقد انني اذا اضفت الى انابيب الاختبار كميات كبيرة من الأملاح والقلويات والأحماض أثناء التجارب العملية فان التفاعل يكون جيدا •	قيمـــة اقتصادية استهلاك		
٢	عندما اسمع أو اقرأ عن اكتشاف مادة لحفظ الطعام مكتشفها عالم مشهور فانني أقبلها دون مناقشة أو تجريب •	اتجاه علمي « الموضوعية والدقـــة »	–	حذفت
٣	احترام جهود العلماء في ابتكار انتاج اجهزه وأدوات مبنية على العلم •	تقـــدير العلمـــاء	+	٢
٤	أوافق على أن ابتكار وانتاج الأدوات والأجهزة من اختصاص العلماء وليس التلاميذ •	ميـــل للابتكار	–	٣
٥	أحب أن أطلى بانبـــويات الأدوات والأشياء المعدنيه المعرضة للصدأ بمنزلي مع ان هذا العمل حرفي خاص به •	ميل أو تقدير العمل اليـــدوى	+	٤
٦	أتبادل أدوات التجارب وادواتي الخاصة مع زملائي، حتى ولو نصحني الكبار بالمحافظة على ممتلكاتي •	قيمـــة تعـــاون	+	٥
٧	اعتقد أن كثيرا من الأطعمة الموضوعة في أواني نحاسية أو غيرها تفسد بدون سبب على الاطلاق •	اتجاه علمي « السببية »	–	حذفت

تابع جدول (١)

الرقم	الوحـــدة	بعدالهدف الوجداني عيني • أدبي قيمة • ميل	+ آ م —	الرقم بعد التعديل
٨	من الأفضل أن تكون أسلاك التوصيل طويلة لتعطى نتائج أفضل فى تجارب الكهرباء •	قيمةاقتصادية « استهلاك »	—	٦
٩	اهتم بأن يعطى « المعلم » تفسيرات صحيحة لأى ظاهرة حتى ولو كانت بسيطة •	انجاه علمى	+	حذفت
١٠	يضايقنى اجراء معلم العلوم بعض التجارب العلمية •	انجاه نحو العلوم	—	٧
١١	أفضل مشاهدة البرامج التليفزيونية فى دروس العلوم ، على مشاهدة البرامج الترفيهية •	انجاه نحو العلوم	+	٨
١٢	أرى ان جمع الصور من الصحف والمجلات عن المواد التى نستخدمها فى حياتنا مضيعة للوقت ولا تفيد فى تعليم العلوم •	اتجاه نحو العلوم	—	٩
١٣	كثيرا ما أشك فى كلام منشور على صفحات الجرائد والمجلات لعدم وجود دليل مقنع على صحة هذا الكلام •	انجاه علمى الدقة والموضوعية	+	حذفت
١٤	أسعد الرحلات المدرسية لأنها تفيدنى فى تعليم العلوم •	انجاه نحو العلوم	+	١٠
١٥	يضايقنى أن أسمع أحدا يستهين بقيمة العلم فى حياتنا	انجاه نحو العلوم	+	١١
١٦	أرى انه اذا حدث اغماء لأحد المارة فى الطريق ان أراقب المصاب حتى يأتى رجال الاسعاف •	قيمةمشاركة وتضحية		

والصورة النهائية للاداة بعد التعديل تصبح كالآتى

اسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم

للسنة الرابعة الابتدائية

اسم المدرسة : ____________________

اسم التلميذ : ____________________

الفصل : ____________________

اكتب كلمة (نعم) امام العبارة التى تقبلها ، وكلمة

(لا) امام العبارة التى ترفضها فيما يلى :

اعتقد انني اذا اضفت الى انابيب الاختبار كميات كبيرة من الاملاح والقلويات والاحماض اثناء التجارب العملية فان التفاعل يكون جيداً .

وهكذا حتى الوحدة رقم (١٢) وفقا لخانة الرقم المعدل فى الجدول السابق .

(ب) ثبات الاداة :

تم تطبيق الاداة على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية (بنين وبنات) ثم اعيد تطبيقه بعد ١٥ يوما . واستخدمت معادلة الارتباط (بيرسون) لحساب معامل الثبات . وقد وجد ان معامل الارتباط يساوى ٦٢ر٠ وبالنظر فى جدول وجود الدلالة الاحصائية لمعاملات الارتباط نرى ان مستوى الدلالة ٠١و وتشير الى امكانية استخدام الاختبار بموثوقية مقبولة .

٣ - العينة

مجتمع البحث هو تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية بمدارس القاهرة . تكونت عينة البحث من ٢٦١ تلميذا بالسنة الرابعة الابتدائية بخمس مدارس بادارات مختلفة مبينة فى الجدول رقم (٢) .

ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة على المدارس المختلفة .

جدول رقم (٢)
توزيع أفراد العينة على المدارس

اسم المدرسة	الادارةالتعليمية	عددالبنين	عددالبنات	غيرمحدد	المجموع
روضم اغـــا	قبة ـ شرق	٩	١٤	١٠	٢٣
العبـــرى	البكرى ـشرق	٦٩	ـ	ـ	٦٩
طه حسين	المنيرةـجنوب	٢٣	٢٢	ـ	٤٥
عمر بن الخطاب	حلوانـجنوب	٣٢	٤٧	ـ	٧٩
السلطان مصطفى	المطريةـشرق	١٩	١٦	ـ	٣٥
المجمـــوع		١٥٢	٩٩	١٠	٢٦١

٤ ـ تطبيق الادوات

تم تطبيق أداة البحث على العينة السابق ذكرها خلال شهرى مارس وأبريل من عام ١٩٩١ أى فى نهاية الدراسة للسـنة الرابعة بعـد ان انتهى التلاميذ من دراسة باب « مواد نستخدمها » التى اعد حـــولها الاسئلة • وقد طلب من أفراد العينة الاجابة على وحدات الأداة بدقـه وجدية والالتزام بالموضـوعية ، وتم توجيههم الى الغرض من القيــاس وأسلوب الاجابة بالرفض أو القبول أو الحب أو الكراهية وليس مجرد صح أو خطـأ •

وقد طلب بعض التلاميذ من القائمين على التطبيق (١) ارشادهم الى كيفية الاجــابة •

٥ ـ فروض الدراسـة

١ ـ فيما يتعلق بالمستوى العام لاكتســاب تلاميذ السنة الرابعـة الابتدائية الاهداف الوجدانية فى العلوم •

(١) شارك فى التطبيق الزملاء د/ أحمد الضوى ، د/ يحيى لطفى ، والسيد / السعيد جمال موجه العلوم •

الفرض الصفرى الاول : المستوى العام لاكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية للأهداف الوجدانية فى العلوم (ليس أقل) يساوى او أكثر) من حد الكفاية على المقياس الكلى وهو ٦٠٪ من الدرجة العظمى • أو (١٠٠ / ٦٠) بمعنى ان ١٠٠٪ من الافراد يحصلون على ٦٠٪ من الدرجات •

الفرض البديل : المستوى العام لاكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائيه للاهداف الوجدانية فى العلوم يقل عن حد الكفاية على المقياس الكلى وهو ٦٠٪ من الدرجة العظمى •

٢ ــ فيما يتعلق بمستوى اجابات تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية على كل سؤال من اسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم •

الفرض الصفرى الثانى : مستوى اكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية لبعض الاهداف الوجدانية فى العلوم ليس أقل (يساوى أو أكبر) من حد الكفاية على وحدات المقياس وهو ٦٠٪ من الدرجة العظمى •

الفرض البديل : مستوى اكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية لبعض الاهداف الوجدانية فى العلوم يقل عن حد الكفاية على وحدات المقياس وهو ٦٠٪ من الدرجة •

٣ ــ فيما يتعلق بالفروق بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ الرابعة الابتدائية فى اسئلة الاهداف الوجدانية فى العلوم •

الفرض الصفرى الثالث : توجد فروق ذات احصائية عند مستوى ٠٥ر بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ الرابعة الابتدائية فى أسئلة الأهداف الوجدانية فى العلوم •

أ ــ بين البنين والبنات بعامة •

ب ــ بين البنين المتفوقين والبنات المتفوقات •

جـ ــ بين البنين المنخفضين فى المستوى والبنات المخفضات •

الفرض البديل : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ الرابعة الابتدائيه فى أسئلة الأهداف الوجدانية فى العلوم •

٦ ـ المعالجة الاحصائية

عولجت البيانات التى تم الحصول عليها احصائيا بطريقتين :

١ ـ طريقة وصفية ، وذلك بتحديد النسب المئوية لدرجات افراد العينة على المقياس الكلى والوحدات الاثنى عشرة • واستخدم ذلك لاختيار صحة الفرضين الأول والثانى •

٢ ـ أساليب الاحصاء والاستدلالى لأختبار فروض الدراسة حيث استخدم اختبار « ت » فى حالة الفرض الثالث (أ) •

$$ت = \frac{س_١ - س_٢}{\sqrt{\frac{ع_١^٢ + ع_٢^٢}{ن - ١}}}$$

(٨ : ٣٢٨ ، ٤٧٢) • واستخدم هذا القانون أيضا فى حالة الفرض الثالث (ب) ، (ج) مع استخدام (س) كوسيط وليس كمتوسط • وقد اعتبر أن المستوى المقبوم هو ٠٥ر٠ •

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

١ ـ عرض النتائج :

فيما يلى عرض النتائج التى تم التوصل اليها وفق ترتيب أسئلة الدراسة • فيما يتعلق بالسؤال الأول : ما المستوى العام لاكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية لبعض الأهداف الوجدانية فى العلوم ؟

ويوضح جدول (٣) المؤشرات الاحصائية الوصفية لمستوى اكتساب افراد العينة على الوحدات الاثنى عشرة للأداة ، والمقياس الكلى فى صورة النسب المئوية لدرجات كل وحدة • كما يوضح الجدول رقم (٤) النسبة المئوية للدرجات ونسبة أفراد العينة الحاصلين عليها •

جدول رقم (٣)

النسب المئوية للدرجات فى كل عبارة والمقياس الكلى .

ن = ٢٦١ ، الدرجة = ١٢

رقم العبارة	الدرجات	النسبة المئوية	رقم العبارة	الدرجات	النسبة المئوية
١	١٧٧	٦٧ر٨	٧	١٩٧	٧٥ر٤٧
٢	٢٣٧	٩٠ر٨	٨	١٨٧	٧١ر٦٤
٣	١٤١	٥٤ر٠٢	٩	١٧١	٦٥ر٥١
٤	١٥٧	٦٠ر١٥	١٠	١٧٨	٦٨ر١٩
٥	١٠٣	٣٩ر٦٤	١١	١٥٤	٥٩
٦	٦٤	٢٤ر٥٢	١٢	٦٣	٢٤ر١٣
			المجموع	١٨٢٩	٥٨ر٤

جدول رقم (٤)

النسبة المئوية للدرجات ، ونسبة افراد الحاصلين عليها

النسبة المئوية للدرجات	أقل من ١٠٠ وأكثر من ٩٠	أقل من ٩٠ وأكثر من ٨٠	أقل من ٨٠ وأكثر من ٧٠	أقل من ٧٠ وأكثر من ٦٠	أقل من ٦٠ أكثر من ٥٠	أقل من ٥٠ أكثر من ٤٠
نسبة الأفراد	١ر٦	٢ر٦	١٣ر٤	٢٣ر٧	٤٣	١٢ر٢

وقد بلغ مجموع درجات عبارات المقياس ١٨٢٩ أى نسبة المئوية للاجابات الصحيحة ٨٥ر٤٪ وتلخص النتيجة (٥٨ر٤/١٠٠) الامر الذى يعكس تدنى المستوى العام . وهو الأمر الذى يعنى رفض الفرض الصفرى الأول الذى ينص على أن المستوى العام لاكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية بعض الأهداف الوجدانية فى العلوم ليس أقل (يساوى أو أكبر) من حد الكفاية على المقياس الكلى وهو ٦٠٪ من

الدرجة العظمى . ويقبل الفرض البديل الذى ينص على أن المستوى العام لاكتساب تلاميذ الرابعة الابتدائية بعض الأهداف الوجدانية فى العلوم يقل عن حد الكفاية على المقياس الكلى وهو ٦٠٪ من الدرجة العظمى .

فيما يتعلق بالسؤال الثانى : ما مستوى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية فى كل سؤال من أسئلة الأهداف الوجدانية فى العلوم ؟

من الجدول السابق رقم (٣) أيضا ، نجد أن الوحدات التى حصل فيها أفراد العينة حد الكفاية المقبول (٦٠/١٠٠) هى الوحدات ٢ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١ ، ٩ ، ٤ وكانت قيمهما كالتالى : (٩٠ر٨/١٠٠) ، (٤٧/١٠٠ و ٧٥) ، (٧١ر٦٤/١٠٠) ، (٦٨ر١٩/١٠٠) ، ١٠٠ / ٦٥ر٥١) ، (٦٥ر٥١/١٠٠) ، (٦٠ر١٥/١٠٠) . والوحدات التى لم يحصلوا فيها على حد الكفاية هى ١١ ، ٣ ، ٥ ، ٦ ، ١٢ ، وان أكثر الدرجات تدنيا هى الدرجات الخاصة بالعبارة ١٢ ثم العبارة ٦ .

وعلى ذلك يقبل الفرض الصفرى الثانى الذى ينص على أن مستوى اكتساب تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية لبعض الأهداف الوجدانية فى العلوم أكبر من حد الكفاية على مقياس كل سؤال على حدة وهو ٦٠٪ من الدرجة وذلك فيما يتعلق بالوحدات ٢ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١ ، ٩ .

فيما يتعلق بالسؤال الثالث : ما مدى الفروق بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية فى أسئلة الأهداف الوجدانية فى العلوم ؟

يوضح جدول رقم (٥) قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية ثم « ت » هى المقياس الكلى فى حالة البنين والبنات بعامة . ويوضح جدول رقم (٦) هذه القيم فى حالة البنين والبنات المتفوقين والمنخفضين فى المستوى .

جدول رقم (٥) م ، ع ، ت
فى حالة البنين والبنات بعامة

	البنين	البنات
ن	٨٣	٨٣
م	١٣ر٧	١٣ر٦
ع	١ر٦١	١ر٦
ع٢	٢ر٦	٢ر٥٦

ت = ١ر٧٢
مستوى الدلالة = غير دالة

جدول رقم (٦) م ، ع ، ت
فى حالة البنين والبنات المتفوقين والمنخفضين فى المستوى

	المتفوقون		المنخفضون	
	البنين	البنات	البنين	البنات
ن	٤١	٤١	٤١	٤١
م	٨ر٤٨	٨ر٠٥	٥ر٧٨	٥ر٤١
ع	٦٧ر	٨٦ر	١ر٠٦	٩٧ر
ع٢	٤٥ر	٧٤ر	١ر١٢	٩٤ر
	ت = ٢ر٥٣		ت = ١ر٨٥	
	مستوى الدلالة = ٠٥ر٠		مستوى الدلالة = غير دالة	

القيمة غير دالة فى الحالة العامة حيث ان قيمة « ت » الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٨٢ تساوى ١ر٩٦ أما فى حالة المتفوقين والمنخفضين كانت دالة فى حالة المتفوقين فقط حيث قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ٠٥ر ودرجات الحرية ٤٠ تساوى ٢ر٠٢ • وعلى ذلك يقبل الفرض الصفرى الثالث (ب) الذى ينص على انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر بين متوسطى درجات البنين ودرجات البنات من تلاميذ الرابعة الابتدائية فى أسئلة الأهداف الوجدانية فى العلوم ، بين البنين والبنات فى حالة المتفوقين والمتفوقات وذلك لصالح البنين •

ويرفض الفرض الصفرى الثالث (أ) ، (جـ) • ويقبل الفرض البديل الذى ينص على انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين متوسطى درجات البنين والبنات بعامة (جـ) بين البنين المنخفضين فى المستوى والبنات المنخفضات •

٣ ـ مناقشة النتائج وتفسيرها :

تشير نتائج الدراسة الى تدنى المستوى العام لاكتساب تلاميذ

السنة الرابعة الابتدائية بعض الأهـداف الوجدانية فى العلوم ، وان البنين قد يتفوقون على البنات فى اكتسابها ، ويمكن تفسير ذلك فيما يلى :

١ – تدريس العلوم بأوضاعه الراهنة لا يحقق الأهداف الوجدانية .

وقد يكون السبب هو تزويد التلاميذ بقدر ما من الحقائق المفككة التى لا يرى التلاميذ ما بينها من علاقة ، ودون ابراز لوظيفتها فى حياته . ويبدو أن المعلم لا يعرف ماذا يعمل وكيف يصل الى أعماق التلميذ – الى اللاشعور – الذى ينبع منه السلوك الوجدانى حتى يحقق هذا الجانب من التعليم ، وربما لم يتكون لديه بعد رغبة فى القيام بذلك . ان معاهد اعداد المعلم الابتدائى لا تدقق فى اختيار معلم عنده قدرة على التصميم والصبر لأن يستمر فى محاولة تعليم هذا الجانب فى جميع سنوات المرحلة الابتدائية .

لقد كان تدنى المستوى اكثر ما يكون فى وحدتى المقياس رقمى (١٢ ، ٦) ، الاولى نسبة الاجابات الصحيحة لها (٢٤ر١٣ ٪) وتتعلق بالاتجاه نحو أسعاف الاغماء والثانية نسبتها (٢٤ر٥٢ ٪) وتتعلق بالاقتصاد فى استخدام الاسلاك ، وهذه مواقف من مقرر العلوم وهى حاجات ملحة بالنسبة للمواطنين ، فكان من السهل على المعلم ان يشير هذه الاتجاهات . ولكن يبدو ان المعلم لا يلقى أى توجيه أو متابعة فيما يتعلق بتدريس الجوانب الوجدانية من التعلم . حتى ان تضمين أسئلة عنها فى كتاب نماذج الاسئلة والاجوبة فى العلوم لم يكن مجديا ولم يزد من أهتمام المعلم بتدريسها .

٢ – وقد دلت النتائج على تفوق البنين المتفوقين على البنات المتفوقات . وقد يرجع سبب ذلك الى دور النشاط حيث يتاح فيه قدر أكبر من الفرص التى يواجه فيها التلاميذ مشكلات حقيقية تتكون خلالها اتجاهات وقيم ، والمدرسة المصرية نادرا ما تتيح هذا للبنين أو البنات بينما قد يتاح للبنين مواجهة مواقف والقيام بنشاط واعمال خارج الفصل وخارج المدرسة أكثر منه فى حالة البنات ، مما يهيىء له تعلما أفضل فى الجوانب الوجدانية . ومما يؤيد أثر الجنس فى الدراسة الحالية ان البنين قد

تفوقوا فى وحدة المقياس رقم (٧) التى تتعلق بالاتجاه نحو التجــارب المعملية فكانت نسبة درجات البنين ٩١٫٦ ٪ والبنات ٥٦٫٥ ٪ ٠ أمــا البنات فقد تفوقن فى الوحدة (٤) التى تتعلق بالاتجاه نحو طلاء البويات فقد كانت نسبة درجات البنات ٧٧٫١ ٪ والبنين ٥٣٫٠١ ٪ ٠ومع أن هذا الاتجاه خاص بالاعمال اليدوية ، فان البنات رغبتـــه لأنه يتعلــق بالاعمال اليدوية الحياتية خاصة فى المنزل ٠

توصـيات ومقترحات

بينت نتــائج البحث الحالى تدنى المســتوى العام لاكتســاب تلاميذ الرابعة الابتدائية بعض الاهداف الوجـــدانية فى العلوم ، وأن البنــين المتفوقين قد تفوقوا على البنات المتفوقات فى اكتسابها ٠ وفى ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص مجموعة من التوصــيات والمقترحات لرفع هذا المســـتوى :

١ ـ لم تتحقق الاهداف الوجدانية موضع الدراسة الحالية ٠ وحيث ان للمعلم دور كبير فى تحقيق هذه الاهداف ، واتجاهات التلاميذ سوف يتأثر باتجاهات المعلمين أنفسهم وطرق تدريسهم ٠ فيصبح من الضرورى تدريب المعلمين ، وعلى الخبراء والموجهين نقل الفكر التربوى الى المعلمين وتوجيههم وتبادل الرأى معهم ٠

كما يجب مراعاة أساليب تدريس المناسبة التى يجيب على السؤال والتى من أهم ملامحها ما يلى :

مواقف ومشكلات حقيقية ٠ خبرات سارة وأخرى غير سارة ٠ تكوين اتجاه موجب نحو المدرسة أولا ٠ قدوة ٠ مراعاة الفروق بين البنين والبنات فى بعض الاتجــاهات ٠ عــدم التقيـــد حرفيــا بالـــكتاب ، للتعزيز وتكتنيكات التعلم الشرطى ٠ واخيرا فانه من الضرورى ان تتضافر جهود رجال الأزهر والأوقاف والآباء وأجهزة الاعلام مع جهود المعلم فى التــأثير على احاسيس التلاميذ لتحقيق الجوانب الوجدانية من المتعلم ٠

٢ - الأداة المستخدمة في القياس مأخوذة عن كتاب نماذج الاسئلة في العلوم ، ويعتقد الباحث ان مواصفات هذه الاداة قد تأثرت بالنظم والقيود التي تفرض على وضع هذه الكتب • ولذا يقترح ما يلى :

- الأمر مازال يحتاج الى مزيد من الجهد لتوفير مقاييس للاهداف الوجدانية باقسامها المختلفة من إتجاهات علمية واتجاه نحو العلوم وأوجه تقدير وقيم وميول في المرحلة الابتدائية والمراحل الاخرى ، يتوفر فيها شروط المقياس الجديد •

- من الضرورى اتاحة الوقت الكافي لاعداد كتب نماذج الاسئلة حتى يمكن التجريب على عينة كافية من التلاميذ ، فيمكن تغيير بعض الاتجاهات أو اعادة صياغتها •

- واجهت الدراسة الحالية صعوبات كثيرة في تنفيذه ، ويؤيد هذا ان معظم كتب نماذج الأسئلة لم تتضمن أسئلة الأهداف الوجدانية • ومن الضرورى ان يصبح التعليم المصرى جادا في تحقيق الاهداف الوجدانية تدريسا وتقويما ولمركز الامتحانات والاسئلة في مصر دور كبير في تحقيق ذلك •

٣ - ان أداة القياس المعدة في هذه الدراسات تدور حول احد أبواب مقرر العلوم للسنة الرابعة الابتدائية ، ومن الواضح أن معظم وحدات المقياس تصلح للقياس في أبواب أو سنوات دراسية أخرى •

لذا فان على المعلم محاولة الاستفادة من أداة الدراسة الحالية في موضوعات أخرى مشابهة مع اضافة الملاحظة الى الاختبار اللفظى •

ومن الضرورى البحث في عمل مقياس لكل باب أو موضوع من موضوعات المنهج لصياغة وحدات الاداة بما يناسب مواقف الموضوع ، وفي نفس الوقت يكون هذا نواة لاداة قياس شاملة •

المراجـــع

١ ـ ابراهيم عميرة ، ومحمد على نصر : بحوث فى مجال الامان والتربية الامانية • البحث الثانى • سوهاج • كلية التربية جامعة أسيوط ١٤٠٠ هـ ـ ١٩٨٠ م •

٢ ـ احمد خيرى كاظم ، وسعد يس ذكى : تدريس العلوم • القاهرة: دار النهضة العربية ، ١٩٧٦ م •

٣ ـ احمد عبد العزيز سلامة ، وعبد السلام عبد الغفار : علم النفس الاجتماعى • القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٠ م •

٤ ـ الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين فى مصر ـ دراسة مسحية » فى : المـــؤتمر العلمى الثانى اعداد المعلم التراكمـات والتحـــديات • الاســـكندرية • ٢١/٢٤ ذى الحجة ١٤١٠ هـ ١٥/١٨ يوليو ١٩٩٠ م •

٥ ـ الدمرداش عبد المجيد سرحان ، ويوسف صـلاح الدين قطب : تدريس العلوم فى المدرسة الابتدائية • القـاهرة : مكتبـة مصر ، بدون تاريخ •

٦ ـ السيد على السيد شهدة : « أثر تدريس التعميمات الاساسية فى وحدة التركيب الالكترونى للمادة على مستويات فهم الطلاب الصف الأول الثانوى وعلى اتجاهاتهم نحو العلم » رســالة دكتوراه غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة الازهر ، ١٤٠٨ هـ ـ ١٩٨٨م•

٧ ـ المركز القومى للبحوث التربوية بالاشـــتراك مع مركز تطـــوير تدريس العلوم جامعة عين شـــمس ، التقويم كمدخـــل لتطوير التعليم • القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٩ م •

٨ ـ جابر عبد الحميد جابر ، واحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس • القاهرة : دار النهضة العربية ، ط ٢ ، ١٩٧٨ م •

٩ ـ حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى • القاهرة : عالم الكتب ، ط ٣ ، ١٩٧٤ م •

١٠ ـ رشدى لبيب : معلم العلوم • القاهرة : الانجلو ، ١٩٧٤ م •

١١ ـ رشدى لبيب : وفايز مراد ، وفيصل هاشم : المنهج منظومة لمحتوى التعليم • القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٤ م •

١٢ ـ زينب محمود المتولى جاد : « أهم مشكلات البيئة المصرية وكيفية معالجة منهج العلوم لها بالمدرسة الابتدائية » رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٩٨٠ م •

١٣ ـ سيد خير الله : علم النفس التعليمى أسسه النظرية التجريبية • القاهرة ، مطبعة دار العالم العربى ، ١٩٧٣م •

١٤ ـ سيد محمد غنيم : سيكولوجية الشخصية • محدداتها • قياسها ـ نظرياتها • القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٧ م •

١٥ ـ صبرى الدمرداش ابراهيم : تدريس العلوم فى المرحلة الاعدادية • القاهرة • مكتبة خدمة الطالب ، ١٩٧٩ م •

١٦ ـ تقويم الاسئلة المتضمنة فى كتب العلوم فى مراحل التعليم العام الثلاثة وفقا لمعايير أربعة • القاهرة : الانجلو ١٩٨٠ م •

١٧ ـ على محمد عبد المنعم ، وعبد المنعم احمد حسن : « دراسة مقارنة لاتجاهات تلاميذ وتلميذات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الاساسى نحو الكتاب المدرسى والكتاب الخارجى فى العلوم » القاهرة : كلية التربية ـ جامعة الازهر ، ١٩٨٦ م •

١٨ ـ فتحى الديب ، وابراهيم بسيونى عميرة ، تدريس العلوم والتربية العلمية • القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٠ م •

١٩ ـ فيوليت شفيق سريان : دراسة اتجاهات معلم العلوم المرتقب نحو العلم والعلماء والنشط العلمى وعلاقة ذلك بالتحصيل فى المواد العلمية المنيا : دار حراء • ١٩٨٢ م •

٢٠ ـ لندال دافيدوف : مدخل علم النفس . ترجمة سيد الطواب واخرون . القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع ، ط ٣ ، ١٩٨٨ م .

٢١ ـ محمود محمود عوف : « دراسة تجريبية لانشاء مقياس للاتجاه العلمى » رسالة للحصول على درجة الماجستير « ستنسل » كليه التربية ـ جامعة عين شمس ، ١٩٥٩ م .

٢٢ ـ وزارة التربية والتعليم : العلوم . الصف الرابع الابتدائى ، ٨٩ ـ ١٩٩٠ م .

٢٣ ـ العلوم العامة ، الطاقة فى حياتنا . الصف الخامس الابتدائى ، ٩٠/١٩٩١ م .

٢٤ ـ نماذج الاسئلة والاجوبة . المرحلة الابتدائية . الصف الرابع . العلوم ، ٩٠/١٩٩١ م .

25. Baez Albert V. **Innovation Science education — world — wide.** Paris, Unesco, 1967.

26. Harlen W. (Editor) : **New trends in primary school Science education.** Paris, Unesco, 1983.

27. Kemp Jerrold E., : **Instructional Design, Second Edition.** California : Fearon Publishers, Inc, Belmont, 1977.

28. Kirilenko G., Korshunova L. : **What is Personality?** Mosco : Progress Publishers, 1989.

29. Morris R. (Editor) : **Science education Worldwide.** Paris, Unesco, 1990.

30. Morse William C. Wingo G. Max : **Psychology and Teaching,** Second Indian Reprint, Taraporela Jones & Co., 1970.

31. P. Fraser-Abder, and L. Shrigley (Editors) : **Sourcebook of Science Education Research in the Caribbean** Document seroes No. 26. Unesco, 1988.

32. Selim M. Saber : "Health in Egypt" in, **International Union of Biological Sciences.** Number 10 March 1984.

فاعلية بعض العناصر والمهارات الموسيقية على تكيف الطفل ضعيف السمع الاجتماعية

للدكتورة عـايده دانيال حنـا
الاستاذ المساعد باكاديمية الفنون

مقـــــدمة :

** تعتبر عناية أى مجتمع من المجتمعات بالاطفال غير العاديين هى الواجهة أو المعيار الذى به نستطيع ان نحكم على مدى تقدم المجتمـع • ومع تطور الفكر الانسانى والديمقراطية ، وتقدم الابحاث والدراســات النظرية والعملية بدأت هذه الفئة تأخذ حقها الطبيعى فى الرعاية والتوجيه والتأهيل لحياة يستطيعون أن يعيشوها فى سـعادة وفق اطار امكانياتهم وقدراتهم • وعلى مستوى الابحاث العالمية •

** قام الباحث كرستى ارموند سنة ١٩٨٤ • Edmonds, Kirsty ببحث عنوانه « هل هناك مكان صحيح للموسيقى فى تعلم الاطفال الصم « ابتدائى وثانوى » وتتلخص نتيجة البحث فى عدم اهمال حصص تعلم الموسيقى حيث ان الشائع توفير حصص تعلم الموسيقى لتعلم النطق واللغـــة •

(**) كما قام الباحثون ويندى اتكنز • Atkins, wendy وميشيل دونفن Donoven, Michele سـنة ١٩٨٤ بوضع برنامـج تعليمى خاص بالصم وذلك لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالاشـــتراك مع مدرس الموسيقى ومدرس بالفصل من خلال الغناء والسمع واللعب بالآلات الموسيقية بالفصـــل •

** وفى برتش كلمبيا بكندا نشر بحث فى مؤتمر من ١٥ : ١٩ ابريل سنة ١٩٨٥ قـام به كاترين لينـــج Katherine Leung على تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية يختبر النواحى الكلامية والتركيز على فوائد الموسيقى والحركة لتسهيل تطوير أو تنمية اللغة لدى الاطفال المعوقين كما ناقش هذا البحث أيضـا طريقة النطـق من حيث مخـارج

الألفاظ والضغط على مقاطع معينة كأساس لتنظيم الحديث كما أن دور الموسيقى والحركة لها الاهمية الأولى بالنسبة للطفل ذى العيوب السمعية ومن ثم فان طرق الاتصال يمكن للموسيقى أن تسهلها عن طريق تعليم الغناء والعزف على الآلات والخطوات الايقاعية .

أمـا عن مستوى الابحـاث المحلى : ـ

** فقد قامت أمال مختار ببحث عن التربية الموسـيقية للطفـل المعوق قدم فى المؤتمر العلمى الاول عن الطفل الموسيقى سـنة ١٩٨٢ بكلية التربية الموسيقية ـ جامعة حلوان ـ واقتصر البحث على التعليم والتعلم الموسيقى للاطفال المعوقين .

** كما ابرز البحث دور الموسيقى فى النضج العام للطفل المعوق حسيا سواء المكفوفين أو ضعاف البصر من ناحية ، وثقيلو السـمع من ناحية اخرى ، كما أهتم البحث أيضا بدور الموسيقى فى تنمية الاطفال المعوقين جسميا وعقليا وانفعاليا .

** كما قدم فى نفس المؤتمر بحث لاميره فرج عنوانه الانشـطة الموسيقية ودورها فى تنمية بعض المهارات الاســـاسية للطفل المتخلف عقليا وقد أبرز البحث دور الأنشـطة الموسيقية المختلفة وهى تتضـمن الصولفج ، الايقاع الحركى ، الاناشيد الالعاب الموسيقية الآت البـاند الايقاعية فى تنمية المهارات الاساسية للطفل المتخلف عقليا مثل تنميـة القـدرة على السـيطرة على اليدين ، تنمية المهـارات البصرية واللغوية وايضا العقلية والاجتماعية .

** وعلى ذلك كان من الطبيعى ان يتجه مجتمعنا الى العناية بهـذه الفئـة من أفراد المجتمـع . ولذلك عمل على التوسع فى انشـــاء الدور والمؤسسات والمراكز المختلفة . كما خصص عام ١٩٩٠ للمعوقين وفيـه تركز أهتمام الدولة بالمعوقين وذلك فى اطار حماية الطفل . كما كـانت الطفولة المعوقة ضمن الموضوعات العديده التى ناقشـها مؤتمر القمـة العالمى الخاص بالطفولة . ومن هنا جاءت مشكلة البحث .

مشـــكلة البحث :

** ان كثيرا من المشتغلين بالموسيقى ومشكلات التربية الموسيقية فى مصر لم يشـاركو بأبحـاثهم واهتمـاماتهم فى تطوير دور التربية الموسيقية للطفل ضعيف السمع وعلى ذلك فكرت الباحثة فى وضع برنامج موسيقى مقترح لتعلمهم بعض العناصر والمهارات الموسيقية المختلفة التى تساعد الطفل على التكيف الاجتماعى ٠ وبما أن الموسيقى فى حياة الطفل السوى لها ضروره ملحه فانها تكون اكثر الحاحا بالنسبة للطفل ضعيف السـمع ٠

هـدف البحث :

** يهدف هذا البحث الى وضع خطة مقترحة لتعلم بعض العناصر والمهارات الموسيقية التى تهدف الى تنمية اللغة وحاسة السمع ٠ وأيضا توسـيع نطاق المعرفة والخبرة الوجدانية ومهـارة الحركة والعزف لدى الطفل ضعيف السـمع ٠

أهميـة البحث :

** ترجـع أهميـة البحث الى : _

١ _ المهارات التى يكتسبها الطفل ضعيف السمع من شأنها ادخال السرور فى نفسه وتجعله أكثر قربا من المجتمع الانسانى السوى ٠

٢ _ تساعد الطفل على زيادة وعيه وقدرته على الاستمتاع بنشـاطه لمساعدته على التكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه ٠

٣ _ تساعد الاطفال على التعبير عن ما بداخلهم ورفع احساسهم نحو انتمائهم الكامل لمجتمعهم وكيفية التعامل والاندماج معهم ٠

سـؤال البحث :

** كيف يمكن لبعض العناصر والمهـارات الموسيقية ان تؤدى الى تكيف الطفل ضعيف السمع للحياه الاجتماعية من حيث : _

نطق الحروف _ المقـاطع اللفظية _ التميز بين الصـوت والصمت التميز بين الشدة واللين _ التميز بين الطبقات الغليظة والحادة _ ضبط التنفس _ التعبير بالحركة عن طريق الالعاب الموسيقية ٠

عينـــة البحث :

** تتكون عينة البحث من عشرة اســتذه فى مجـــال التـربيه الموســـيقية .

ادوات البحث :

** ينقسم هذا البحث فى عرضه للموضوع الى قسمين رئيسيين : رئيســـين : -

(القسم الاول) :

** يتناول الاطار النظرى الذى يعرض تفاصيل الاركان التى يستند اليها البحث وهى تشمل : -

١ - درجة الصوت وفقدان المسمع .

٢ - خصائص كلام الطفل ضعيف السمع .

٣ - كيف تكون العناية بضعاف السمع .

٤ - طريقة تعلم الطفل ضعيف السمع .

والقســـم الثـــانى من البحث يتنـــاول المنهـــاج الصنمى الذى يمكن أن يسترشد به المعلم وهو الجانب التطبيقى « والاجابة على سـؤال البحث » :

أولا : الاطـــار النظـرى :

درجـة الصوت وفقـدان السمـع :

فى كلامنـا العـادى نتحـدث عن الاصوات المنخفضة والاصوات المرتفعة . غير أنه يتعين علينا ، فى مبحث السمع ، ان نكون اكثـر دقة وتحـــديدا . فدرجات الســـمع تقـاس عنـد تذبالديســـيبل (deciBel -dB) الذى يعتبر وحده قياس نسـبيه . فدرجـة الصفر على مقياس الديسيبل لا تعنى انه «لا يوجد صوت على الاطلاق» وانما تعنى درجة الصوت التى تدركها الاذن العادية .

وطبقا لتصنيف منظمة الصـحة العالميـــة لدرجـــات الصم يمكن التمييز بين درجات ضعف السمع التاليه :

ضعف سمع عميق ـ	اكثر من ٩١ ديسبيل
ضعف سمع شديد	٧٠ ـ ٩١ .
ضعف سمع معتدل الشده	٥٦ ـ ٧٠
ضعف سمع معتدل	٤١ ـ ٥٥
ضعف سمع خفيف	٢٦ ـ ٤٠ .

وقد قامت دراسة احصائية لعيوب السمع فى البيئه المصرية للوقوف على ضعاف السمع بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الاولى وقد تبين أنه يوجد بين كل ١٠٠٠ طفل نحو ٦ اطفال مصابون فى القدره السمعية ويحتاجون الى مساعدة خاصة (ويخص هذا البحث ضعف سمع شديد أى الاطفال المحتاجون الى مساعدة خاصة) .

خصائص كلام الطفل ضعيف السمع :

يمتاز كلام الشخص ضعيف السمع وخاصة فى مراحله المتأخرة بما يأتى :

أولا : ـ عدم الوضوح .

ثانيا : ـ عدم القدرة على التحكم فى الفترات الزمنية بين الكلمة والكلمة التى تليها بمعنى انه قد يقضى وقت أطول فى نطق كلمة فى حين انه فى الكلمة التالية قد يسرع فى النطق .

ثالثا : ـ عدم الضغط الكافى على الكلمات اثناء نطقها مما يؤدى الى أن الاشكال الصوتية لهذه الكلمات تكون غير واضحة واحيانا تكون مختفية .

رابعا : ـ عدم القدرة على فصل الاصوات المختلفة وتوضيحها وقد يحدث ان يكون هناك تداخلا بين بعض الأصوات .

كيف تكون العناية بضعاف السمع :

١ ـ ان من أبرز النتائج التى تترتب على ضعف السمع ، وخاصة فى المراحل الاولى أن نطق الطفل لا يتطور تطورا عاديا ، ذلك لأن العملية الكلامية هى عملية مكتسبه تعتمد اعتمادا كبيرا على التقليد والمحاكاه الصوتية ، ومعنى ذلك ان أى خلل يصيب الجهاز السمعى يترتب عليه التواء فى طريقة النطق وبهذا يحتاج مثل هؤلاء الاطفال الى تمرينات

خاصة لعلاج الناحية الكلامية كما أنهم يحتاجون زياده على ذلك الى تمرينات لتقوية السمع نفسه ٠

١ ـ تمرينات تتكون من أصوات كلامية تنطق بشكل واضح على مسافة يتمكن معها المصاب بين التميز بين كل منها ، وملاحظة أعضاء الكلام الظاهره ٠ على ان يكون نطق كل حرف على حده ثم يتدرج الى مقاطع ٠

٢ ـ تمرينات يقصد بها تعويد المصاب على ملاحظة الاصوات الدقيقة كالهمس ، والصفير بصوت منخفض ٠

٣ ـ تعويد المصاب التمييز بين الاصوات المختلفة ، كابواق السيارات ونباح الكلاب ، وصوت الاجراس ٠

٤ ـ تمرينات يقصد بها اثارة الانتباه السمعى لدى المصاب ٠

وأخيرا يستحسن ان تسير التمرينات السمعية جنبا الى جنب مع التمرينات الكلامية التى لا تختلف فى طبيعتها عن التمرينات التى تستعمل فى علاج العيوب الكلامية المختلفة ٠

طريقة تعلم الطفل ضعيف السمع : ـ

أن قراءة الشفاه (Lip Reading) أو الطريقة الشفوية (oral Method) لها أهمية عظمى فى علاج هؤلاء المصابين ٠

وهى تقوم أساسا على قدرة الطفل على ملاحظة حركات الفم والشفاه واللسان والحلق ٠٠٠ الخ وترجمة هذه الحركات الى اشكال صوتيه (حروف) ٠ وايضا تعتمد على حاسة اللمس حيث ان الطفل عن طريق وضع يديه مثلا على فتحة أنف المدرس يستطيع ان يحس الاهتزازات الصادرة عند نطق حرف النون ، وكذلك الحال عند وضع راحة يده أمام الفم يستطيع ان يحس بالهواء الصادر عند نطق حرف الفاء ٠ معنى ذلك ان عملية قراءة الكلام هى عملية تعتمد على الادراك البصرى والادراك اللمسى ٠ (وعلى ذلك تصبح وسيلة الايضاح مهمة للطفل ضعيف السمع) ٠

ولذلك تطبق جميع تمرينات البرنامج المقترح عن طريق الادراك البصرى والأدراك اللمسى ٠

التكيف الاجتماعي ونمو شخصية الطفل ضعيف السمع :

** من المعروف إن السمع يزودنا بالاساس الاكثر أهمية في الاتصالات الشخصية والاجتماعية من حيث نمو اللغة ، والنمو الذهني، والانفعالي ، والاجتماعي •

** وعلى ذلك فان الاعاقة السمعية تجعل هذه الاتصالات أكثر صعوبة وذلك فان الطفل ضعيف السمع يتخذ تكيفه احدى الصور الآتية : —

فقد يقبل ان يعيش كفرد معوق ، أو ينعزل عن أفراد المجتمع متجنبا أي تفاعل شخصي واجتماعي مع الآخرين ولذلك يمثل ضعف السمع مشكلة كبرى تعوق تكيفه الاجتماعي •

١ — العناصر الموسيقية وتنقسم الى :

(عناصر جوهرية وتشمل) :

— الايقاع — اللحن — التسيج الموسيقي — الصيغه •

(عناصر تعبيرية وتشمل) :

— السرعة — التظليل — اللون الصوتي •

والذي سيطبق في مجال هذا البحث هو العنصر الفعال في تدريس الطفل ضعيف السمع هو عنصر الايقاع في كل نوع من الاداء ويمكن اضافة عنصر اللحن فيما يخص الطبقات شديدة الغلظ وشديدة الحدة كما يمكن اضافة العناصر التعبيرية السرعة والتظليل واللون الصوتي الى عنصر الايقاع •

الايقاع :

هو من أهم العناصر الموسيقية ارتباطا في مجال هذا البحث •

ويتفق معظم المؤرخين على ان نشأت الموسيقى بدأت بالايقاع والصلة الوثيقة بين بعض الاعمال التي يؤديها الانسان والايقاع والارتباط بين حركات الجسم وحركات الايقاع الاساسية ، لاكبر برهان على أن الايقاع هو العنصر الاول في الموسيقى والايقاع عباره عن توالي نبر ثقيل ونبر خفيف في أنماط يختلف عدد النبرات فيها وقد يكون الايقاع خارجيا فتؤديه الة ايقاعية أو ايقاعا داخليا يحس به من خلال الموسيقى•

وهذا العنصر هو الصلة الزمنية بين الاصوات حسب التعبير عنها بالنبر القوى والنبر الضعيف .

٢ ـ العناصر التعبيرية :

(أ) السرعة :

وهى سرعة أداء الايقاع ، اذ يعتمد على الزمن الذى ينقضى بين الثقيل الذى يحدد نمط الايقاع وتكرار هذا النبر ، وكلما زاد الزمن بين تكرار النبر الثقيل كانت سرعة الايقاع أقل والعكس بالعكس .

كما يجب الا نتجاهل معدل سرعة الأداء فهى تختلف من حركة الى حركة ومن مقطوعة الى أخرى .

(ب) التظليـــل :

يتراوح الأداء الموسيقى والغنائى ما بين الشدة واللين والتدرج بينهما ويستعمل المؤلف اصطلاحات خاصة للتعبير عن الظلال المتفاوتة فى الاداء .

(جـ) اللون الصـوتى :

التلوين الصوتى بالنسبة للموسيقى كاللـون فى التصـوير ... حيث ان الطابع الصوتى فى الموسـيقى هو ذلك الصوت ذو الصـفة الخاصة الذى يصدر عن وسط موسيقى . والتلـوين الصـوتى ينحصر فى : ـ ادراك الفرق بين أصوات الآلات المختلفة .

وتنفذ العناصر السابقة عن طريق المهارات المختلفة كالآتى : ـ

١ ـ المهـارات الموسيقية وتشمل :

الاستماع ـ الغناء ـ العزف ـ الحركة ـ القراءة والكتابة الموسيقية ـ الابتكـــار .

وسيحاول البحث تنمية المهارات التى تساعد الطفل ضعيف السمع وهى مهارات الحركة والعزف والقـــراءة الموسيقية (ايقاعات فقط) والابتكـار الايقاعى .

٢ ـ المهـــارات البصرية :

وتتمثل فى كتابة بعض الاحرف على السبورة وكذلك العـــلامات الايقـــاعية .

٣ ـ المهـــارات اللغـوية :

تنمية القدرة على النطق السليم .

(القسم الثانى) :

« المنهج الموسيقى المقترح »

الهدف من البرنامج :

هذا البرنامج للاطفال ضعاف السمع وهم بمرحلة تنمية المهارات والايماءات والاتجاهات وروعى فيه ان ينظم حسب احتياجات الطفل ويقدم له الحوافز عن طريق الالعاب والتخاطب التلقائى بلغة الاشارة ولغة الكلام . فالاطفال ضعاف السمع فى هذه السن يهيؤن لاستقبال كافة وسائل التخاطب بما فى ذلك لغة قراءة الشفاه .

١ - يتعلمون التعاون والتخاطب مع غيرهم من الاطفال ضعاف السمع .

٢ - تتاح لهم فرص الاستمتاع باللعب والانصات الى الحكايات والتفرج على الصور وتمثيل الادوار .

٣ - ينمون بدنيا عن طريق الانشطة الايقاعية المختلفة .

٤ - يحصلون لغة بصرية .

ولما كان الاطفال ضعاف السمع عموما أقل ادراكا لما يدور حولهم فى المجتمع فقد ابتكرت الباحثة بعض التدريبات التى تفيد فى توسيع معارف الأطفال كوسيلة ايضاح وايضا كتمرينات للتدريب على الناحية الايقاعية .

كما انه يمكن الاستعانة بوسائل الايضاح المختلفة ولتكن كالآتى :

(أ) اللوحة التصويرية : تستخدم لمختلف آلات الباند .

(ب) رسوم من الورق المقوى : تستخدم فى تعريف الآلات أو العلامات الايقاعية .

(جـ) عمل نماذج كارتونية أو خشبية : نماذج من العلامات الموسيقية التى يمكن عن طريقها تكوين جمل ايقاعية .

الوحدات التى احتوى عليها البرنامج الموسيقى المقترح :

١ - الايقاع :

روعى فى هذا البرنامج التركيز على الناحية الايقاعية وذلك حسب امكانياتهم الخاصة ويتضمن البرنامج العلامات الايقاعية الآتية :-

كما احتوى على سنكتها النوار وايضا ستة البلانش .

٢ - الايقاع الحركى :

الاحساس بالعلامات الايقاعية الآتيـة : (. . .. . .)
عن طريق المشى والجرى .

٣ - العناصر التعبيرية :

(أ) السرعة والبطء فى الاداء .

(ب) التميز بين الشـده واللين .

(جـ) التعرف على الآلات الايقاعية المختلفة والعزف عليها فى حدود العلامات الايقاعية السابقة .

٤ - التميز بين الطبقات المختلفة (وحده - غلظ) .

تطبيق المنهج المقترح فى صورة امثلة

١ - عنصر الايقـاع :

ويطبق عن طريق المهارات المختلفة مثل « المشى - الجرى - التصفيق - العزف » ويخص كلا من : -

(أ) نطـق الاحـرف الابجدية .

(ب) المقاطع اللفظية « ايقاع الكلام » .

(جـ) الصوت والصمت .

(أ) نطق الحروف الابجدية :

تدريب الطفل على النبض الايقاعى المنتظم عن طريق التصفيق المنتظم

تدريب الطفل على نطق الاحرف الابجدية أ - ب - ت - ث .... الـخ .

- مع التصفيق والنطق يجد ان كل حرف فى زمن نوار (لـ●) تا تـا .

- ولكى يحس الطفل بهـذا يمكن ان تدع الطفل يلمس جلد الطبلة بينما المعلم يدق عليها الايقـاع (لـ●) ثم تطلب منه أن يحـاكى هـذا الايقاع بالتصفيق بيـديه وتستطيع أيضـا ان تطلب منه ان يمشى

(ا●) على ايقاع الطبلة مع محاولة النطق بمقطع (تا) بطريقة رايمى بارى) وايضا النطق بالاحرف الابجدية .

— العزف على آلات الباند الايقاعية (طبلة — كاسات — كاستانيت — دف) ايقاع (. .) .

— يلى ذلك التعرف على تدوين الوحدة (. .) .

(ب) المقاطع اللفظية :

— تدريب الطفل على ايقاع الكلام والربط بين النبر فى الموسيقى والنبر فى الكلام .

مثال :

كل كلمة لها ايقاع ونبدأ بأبسط الكلمات وفى نفس الوقت بأبسط الاشكال الايقاعية ثم التدرج الى جمل بسيطة .

(أ) بابا — ماما — قطه — بطه — احمد — ليلى — احمر — أصفر .

كل هذه الكلمات وحدة النوار (ل●) وكل كلمة تحتوى على علامتى نوار يحاول الطفل نطق الكلمات السابقة مع تصفيق الايقاع .

(ب) جمل بسيطة تتمشى مع تقسيم الوحدة الى علامتى كروش والتكن :

اسمك ايه ‖ ... ‖ اسمى عادل ‖ ... ‖

— يصفق الاطفال الايقاع السابق مع محاولة نطق الكلمات .

(جـ) تدون المعلمة على السبورة جملة والتكن : (أنا عندى قطة) على الاطفال محاولة قراءتها بالتقطيع اللغوى حسب امكانياتهم الخاصة ثم تصفيق ايقاعها .

ايقاعها ‖ ... ‖ او عزفها على آلة الطبلة

— ولكى يحس الطفل بهذا الايقاع يمكن ان تدع الطفل يلمس جلد الطبلة كما سبق شرحه ثم تطلب منه ان يقلد هذا الايقاع على الطبله مع نطق الجملة السابقة .

(د) يعزف المعلم على الطبلة ايقاع (   ) وعلى الأطفال الجرى فى الحجره .

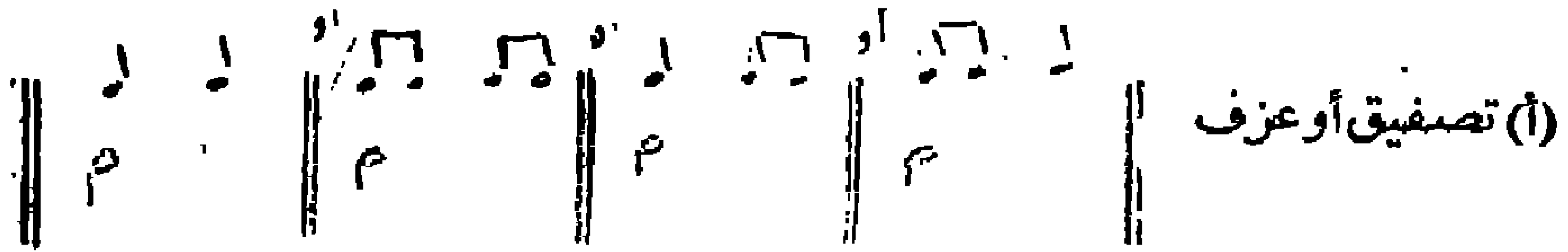
(هـ) التعرف على شكل علامة (   ) .

(و) ثم يتعلم الطفل كلمة طال ومنها يتعرف على علامة البلانش (   ) بالتصفيق مع محاولة النطق بطريقة (ايمى بـــارى) .

ـ ويمكن أيضا ان يمشى الاطفال هذه العلامة مع التصفيق والنطق بهـــا .

ـ كما يمكن ان يبتكر الطفل على ايقاع البـــلانش أى ايقاع بما يساويها بالتصفيق أو العزف على الآلات الايقاعية عن طريق الايقـــاعى هكذا .

(أ) تصفيق أو عزف



(ب) مشى

(جـ) التميز بين الصوت والصمت : « فهى « الاداء الايقـاعى » والسكتات الموسيقية .

يتمثل الهدف الرئيسى لتمرين حاسة سمع الطفل فى اشارة اهتمامه بالاصوات وتدريب قدرته على التمييز بين الصوت والصمت . وللتدريب على ذلك يمكن اعطاء الطفل كيسا أو كره صغيرة تحتوى على فول جاف وتطلب منه أن يلقى به فى وعاء أمامه عندما يسمع صوتا .

كذلك يستطيع الطفل ضعيف السمع ان يفرق بين الصوت والصمت ان لمس أداه كالطبله وهى تهتز بالصوت أو تسكن بالصمت .

واخيرا يمكن للطفل ان يلمس حنجرة المعلم لكى يحس اهتزازاتها عندما يتكلم ومن هذا المنطلق يمكن للطفل ضعيف السمع ان يحس بالسكته فى الموسيقى فهى عبارة عن توقف الصوت ويستطيع الطفل ان يعبر عن ذلك بالحركة هكذا .

- يطلب المعلم من الاطفال تصفيق نقرات متساوية (علامة النوار) هكذا .

- ثم يطلب منهم تنقسيم علامات النوار المنحصره بين الاقواس فقط هكذا

يتدرج المعلم مع الاطفال الى الاحساس بحركة النوار وآداء التمرين الاتى بالتصفيق ثم المشي واخيرا العزف على الالات الايقاعية .

- يلي ذلك الاحساس بسكتة البلانش وتطبق بنفس الخطوات السابقة .

ولتطبيق ما اكتسبوه من ايقاعات مختلفة يمكن اعطاؤهم هذه التمرينات البسيطة .

ب) هل عدد النوارات

نعم	
لا	

جـ) ضع علامة (✓) او (×) امام ما يساوى علامة البلانش

د) اكمل هذا التمرين

هـ) صل المجموعة (أ) بما يساويها من المجموعة (ب)

مجموعة (أ) — مجموعة (ب)

٣ـ العناصر التعبيرية :

وتخص ـ السرعة ـ التظليل ـ اللون الصوتى ٠

وتطبق عن طريق المهارات المختلفة مثل (السمع ـ البصر ـ العزف ـ المشى) ٠

(*) من ابتكار الباحثة ٠

(أ) السرعة : تدريب الطفل على السرعات المختلفة يثير الانتباه السمعي .

المثال الأول :

- يمشى الاطفال مع عزف المعلم على آلة الطبلة ايقاع النوار
- وعندما يسرع المعلم فى العزف يصفق الاطفال معه ايقاع

المثال الثانى :

- يدون المعلم تمرين ايقاعى على السبوره أو مكتوب على ورق مقوى بخط واضح .
- يعزف الاطفال التمرين بالالات الايقاعية مرة بطئ ومرة سريع .

(ب) التظليل : تدريب الطفل على ملاحظة وسماع الاصوات المدققة .

- التمييز بين الشدة واللين .

مثال :

- عند سماع الأطفال لتآلفات معزوفة بشده فانهم يؤدون حركات من ابتكارهم تعبر عن استجابتهم لهذه الشدة مثل الحيوانات القوية (الاسد - الفيل) ويسيرون على ايقاع النوار .
- وعند سماع الأطفال لتآلفات معزوفة بخفوت يطلب منهم التعبير بتلقائية .

ومن وحى تفكيرهم الخاص مثل الذهاب الى النوم ويعبرون عنها بايقاع البلانش .

- المهم فى هذه النقطة ان يجنب الاطفال الظن بأن النغمة الحاده معناها النغمة المرتفعة (   ) وان النغمة الغليظة معناها الذى Piano

(جـ) اللون الصوتى : تدريب الطفل التمييز بين الأصوات المختلفة لتنمية حاسة السمع .

- التعرف على أنواع مختلفة من الأصوات مثل (صوت الطبلة - الكاستانيت - الميلوديكا) .
- ينبغى للطفل أن تتاح له فرصة اللعب بهذه الآلات ومحاولة

احداث أصـــوات بها قبل أن تبدأ تمرين قدرته على التمييز بين مختلف الأصـــوات .

مثـــال : يعزف المعلم ايقاع ما وليكن (. .) على الطلبـــة من خلف الطفل ثم يطلب منه أن يستدير ويشير الى الاله نفســـها . يكرر المعلم العزف على باقى الالات الى ان يتعرف الطفل عليها جميعا .

٣ ـ تنمية القدرة على فصل الاصوات المختلفة ، وتوضيحها :

« غليظـــة ـ حـــادة » .

التمييز بين الغلظ والحدة :

من الصواب البدء فى تعليم الطفل ضعيف السمع بالاصوات ذات الطبقة الغليظة ثم الحادة . وذلك أمر يمكن تحقيقه بجعل الطفل ، وهو يمزح اصواتا يرخى زراعية وكتفيه ويخفض ذقنه نحو صدره . وعندما يستطيع الطفل انتاج الصوت منخفض الطبقة بناء على الطلب ، يمكن للمعلم ان ينتقل الى الطبقة الحادة .

مثـــال : (١) :

يقلد المدرس صـــوت القطار وصـــوت الســـيارات (لأنها أقرب الى الطفل ضعيف السمع وعندما يتعرف على هذه الاصوات يمكن تمثيل صوت القطار على الطبقة الغليظة من البيانو ، والسيارات على الطبقة الحادة .

ويلاحظ انه يجب ان تبتعد المنطقة الصوتية الحادة عن الغليظـــة بأربعة دواوين على الاقل حتى يكون التميز واضحا .

مثـــال (٢) :

عند سماع موسيقى حاده يمثل الاطفال قطف ثمار البرتقـــال من الشـــجرة .

وعند سماع موسيقى غليظة يمثل الاطفـــال قلع ثمار البطـــاطس (الجزر) من الارض .

٤ ـ تدريب الطفل على ضبط التنفس والعزف على الالات النفـــاخة مثل « الميلوديكا » :

هذا التمرين يفيد فى ضبط التنفس وهو ما يحتاج اليـــه الطفـــل ضعيف السمع الذى لم يتعود عليه بسبب عجزه الكلامى .

من أهم أعضاء الكلام حركة الشفتين : يدرب الطفل على ذلك بأن يطلب منه أن يطفىء لهبا وليكن عود ثقاب وشمعة . ويمكن توسيع نطاق هذا التمرين ليشمل القدرة على التحكم في التنفس يطلب من الطفل أن ينفخ في اللهب دون أن يطفئه .

– ان الشفتين ينبغي أن تكونا مضمومتين في البداية .

مثـــال :

يجلس المعلم الى منضدة في مواجهة الطفل ويضع المعلم أمامه قطعة صغيرة من القطن الطبي ينفخها المعلم عبر المنضدة نحو الطفل بأن يقل (تا) وينفخ في زمن السكتة

بطريقة « ايمي باري » ويطلب من الطفـل أن يعيدها بنفس الطريقة . ويمكن أن يشترك في اللعبة أطفـال آخرون على انهـا مباره في النفخ « يصفقون في زمن « تا » وينفخون في زمن السكتة » ..

مثـال آخر :

يضع المعلم مجموعة من الشمع أمام الطفل ويطلب منه أن يطفئها الواحدة تلو الأخرى ولكى لا يغفل ضم شفتيه قبل كل نفخة يصفق ايقاع ( ) بعد كل مرة .

وبعد أن يتحقق المعلم من تحكم الطفل في شفتيه ولسانه يمكنه أن يتعلم العزف على آلات النغمة الثابتة مثل (الميلوديكا) في حدود الايقاعات البسيطة السابقة .

(ب) الألعاب الموسيقية والتكيف الاجتماعي :

الموسيقى لا تقدم للطفل الأصم خبره وجدانيه أو انفعالية في ذاتها ومع ذلك فانه يوجد عامل انفعالي هام في الموسـيقى عندما تقدم لهؤلاء الأطفال الذى يتمثل في قدرة الموسيقى على صنع الاتصال الذى يتمثل في ذاته خبره وجدانية هامة للطفل منعزل وحيد ، كما يتمثل في اعطاء الطفل احساسا بالايقاع الذى يوسع مفاهيم عالمة الادراكي كما يمكنها أن تعطيه وسائل للتعبير عن نفسه من خلال الحركة . والألعاب الموسـيقية يمكنها أن تقدم للطفل الكثير من الخبرة الوجدانية وهى تنقسم حسب أهدافهـا الى :

١ ــ « ألعاب حرة » : تعتمد على الابتكار وتكرار أدؤها وتصاحبها موسيقى .

مثـــال :

يتخيل الطفل أنه جصان يمسك اللجام ويجرى فى الغرفة حسبما يريد على أن يكون الجرى على الايقاع الموسيقى وليكن (   )

٢ ــ « ألعاب تعبيرية » :

مثـــال :

لعبة المحطة التى تهدف الى الاحساس بالتدرج فى البطء والسرعة .

الموقف : قيـــام القطار من المحطة للوصـــول الى بلد آخر وتوقفه فى المحطةالتالية .

التمرين : يتخيل الأطفال انهم فى محطة للسكة الحديد ويقلدون اصوات الباعة الجائلين وأصوات المودعين .

عند سماع صفارة القطار يتخيل الأطفال أنهم يشدون بأيديهم جرس المحطة مع تقليد صوت الصفارة للقطار .

ــ يقسم المدرس الفصل الى مجموعتين احداهما تصفق (لـ●) والأخرى تصفق (   ) بشكل متوالى فى زمن يتدرج فى السرعة ويســـاعد المدرس الأطفال بالاشارة بالتوالى للمجوعتين فيكون الايقاع الناتج هـــو ويتدرج المدرس فى اشارته نحو السرعة وكأن القطار يغادر المحطة الى ان يسير سريعا .

٣ ــ « العاب تعليمية » : تنقسم الالعاب الى العاب تعليمية موسيقية وهى تختص بالمعلومات الموسيقية من قواعد ونظريات أو العاب تعليمية ثقافية وهى ما تختص بالمعلومات الثقافية كالحساب والهندسة وغير ذلك .

مثـــال :

مسابقة الارقام التى تهدف الى ربط الموسيقى بالمواد الاخـــرى ــ تنمية الاحساس بالأقدام والاحجام .

الموقـــف :

تكوين ارقام عدديه بشكل مركب من ١ : ١٠ .

ينقسم الفصل الى عدد من المجموعات كل مجموعة مكونة من خمس اطفـــال ٠

— تسير كل مجموعة متشابكة الايدى على ايقاع النوار ٠

— يدون المعلم الرقم على السبوره ٠

— تسارع كل مجموعة الى تكوين شكل الرقم ٠

— المجموعة التى تكون الرقم سريعا وصحيحا تكسب نقطة ٠ تعاد اللعبـــة عدة مرات ٠

« نتائج البحث »

يتولى هذا الجزء الاجابة على سؤال البحث بجوانبه المختلفة وذلك عن طريق تقديم نتائج معالجة استمارة الاستفتاء احصـــائيا وكانت النتائج بالنسبة كل جانب على حده كما يلى : —

*** الجـانب الاولى :**

من حيث تنميـــة اللغـة ٠

(أ) نطق الحروف الابجـدية :

الاحساس بالنبض الايقاعى المنتظم يســـاعد على نطق الاحـــرف الابجـدية ٠ وحصل على ٩٠٪ ٠

(ب) المقاطع اللفظية :

تدريب الطفل ضعيف السمع على ايقاع الكـلام عن طريق الربط بين النبر فى الايقاع والنبر فى الكلام ٠ « وحصل على ٩٠٪ » ٠

(جـ) التمييز بين الصوت والصمت فى الاداء الايقاعى ٠

وحصل على ٩٠٪ ٠

*** الجانب الثانى :** من حيث تنمية التدريب السمعى

(أ) التمييز بين السرعات المختلفة تثير الانتباه السمعى ٠

« وحصل على ٩٠ ٪ » ٠

(ب) ملاحظة وسماع الاصوات الدقيقة — التمييز بين الشده واللين ٠

« وحصل على ٧٠ ٪ » ٠

(جـ) اللون الصوتى : التمييز بين الاصوات المختلفة من الآلات • لتنمية حاسة السمع •

« وحصل على ٨٠ ٪ » •

(د) تنمية القدرة على فصل الاصوات المختلفة من حيث التمييز بين الغلظ والحده •

« وحصل على ٧٠٪ » •

❋ الجانب الثالث :

تدريب الطفل على ضبط التنفس يساعد على عزف الآلات الثابتة (الميلوديكا) •

« وحصل على ٨٠ ٪ » •

❋ الجانب الرابع :

الالعاب الموسيقية والتكيف الاجتماعى •

« وحصل على ١٠٠ ٪ » •

مراجـع البحث

١ ـ آمال مختار : التربية الموسيقية للطفل المعوق • (بحث منشور) فى المؤتمر الاول لكلية التربية الموسيقية ـ جامعة حلوان سنة ١٩٨٢ •

٢ ـ أميمة امين ، آمال مختار ، خيرية عطية : كراسة المعلومات والتدريبات العلمية للصف الثالث •

٣ ـ اكرام مطر ، اميمة امين ، سعاد عبد العزيز : الالعاب الموسيقية والقصص الحركية للصفين الرابع والخامس بدور المعلمين والمعلمات القاهرة •

٤ ـ ارشادات فى التربية الخاصة رقم (٤) ـ تعلم الاطفال الناشئين الصم « اليونسكو سنة ١٩٨٧ » •

٥ ـ بثينة فريد ، محمود سامى : تاريخ الموسيقى العربية وتذوقها بدور المعلمين والمعلمات سنة ١٩٨١ •

٦ - بلقيس عباس ، عفت عياد ، سهير شرقاوى ، نبيل شوره : تربية الصوت الغناء المدرسى ، التذوق الموسيقى للصفوف الثلاثة الاولى .

٧ - سميره ابو زيد عبده : اهمية الرسائل العلمية للمعوقين بحث منشور فى المؤتمر العلمى الأول الطفل المصرى والموسيقى - جامعة حلوان سنة ٨٢ .

٨ - عائشة صبرى ، آمال مختار : تعلم الموسيقى . مكتبة الانجلو سنة ١٩٨٨ .

٩ - عواطف عبد الكريم : طفل الحضانة والموسيقى ، بحث منشور ، فى المؤتمر الاول بكلية التربية الموسيقية - جامعة حلوان سنة ١٩٨٢ .

١٠ - فاطمة الرشيد : دور الالعاب الموسيقية فى تذوق الطفل الموسيقى ، بحث منشور ، فى المؤتمر الاول بكلية التربية الموسيقية جامعة حلوان سنة ١٩٨٢ .

١١ - كفاح فاخورى : كتاب الموسيقى الصغير . مركز الأبحاث اللغوية والتربويه .

١٢ - مصطفى فهمى : سيكلوجية الاطفال غير العاديين القاهرة . مكتبة مصر سنة ١٩٦٥ .

1. Landis, Beth and Polly Carter : the Eclectic curriculum in American Music Education contvibutions of Dalcroze, and Kodlay and orff, U.S.A. Music Educators National Conference, 1972.

2. Proctor, Charles : the class music teacher. London, Herbert Jenkins 1965.

3. In formation Technologies by Maxwell online 8000 westpark Drive Mclean. Virginia 22102.

فى هذا العدد

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

السنة الثالثة والأربعون مايو ١٩٩٢ العدد الرابع

صحيفة التربية

السنة الثالثة والأربعون — مايو ١٩٩٢ — العدد الرابع

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

****

****

● تصدر فى أربعة أعداد سنويا — الاشتراك السنوى ٤٠ قرشا

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة

٢٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٧٥٩٧٨٦

فى هذا العدد

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠ / ١٩٩٢

الأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصي في رحاب الله

للأستاذ حسن السحترى
عضو هيئة تحرير الصحيفة

يا أستاذنا ويا عمنا - ويا مربى جيلنا عليك سلام الله فى عليين :

خمسون عاما مضت ، وما يزال صوتك الندى في أذنى .

وما تزال هيبتك ووقارك وقدراتك تردنا لأيام كان ما أحلاها ، وزمان كان ما أجمله .

لقد كان صوتك العذب ، ولسانك الفصيح المبين ، وتواضعك وعلمك ، يسكتنا لنسمع : ونرهف الآذان لنتعلم .

ونستلهم منك القيمة والعطاء والقدوة ، ثم نغدو شامخين لنمارس صناعة الأنبياء ، لاننا سوف نبنى أمة،ونقم مجتمعا ، ونخطو الى المستقبل الأفضل بخطوات واثقة : ولسوف يذكرك الناس ، كل الناس بأولياتك وأولوياتك اذ كنت فى الأولى صاحب نظرية في القدرات العقلية وما تزال تحمل اسمك في سجل الخالدين ..

وكنت أول مؤسس للعيادة النفسية في عالمنا العربى .

يلتمس الحيارى معك الشفاء ، قبل أن يلهث أطباء النفس جريا وراء العقاقير يستلهمونها العلاج .

وكنت أول من أنشأ ادارة للبحوث الفنية ، ومركزا للوثائق التربوية في وزارة المعارف .

أما أولوياتك فقد دعوت الى محو الأمية سدا لمنابعها الأولى بديلا عن مشروعات تقوم وتقعد ، وادارات تنشأ وتنفض لمحو أمية من كبر وتكسب وعاش وأثرى .

وكنت المبادر الكريم فى استعمال الطريقة الكلية لتعليم القراءة والكتابة ملاءمة للعمر وللعقل •

وكنت أحرص منا على تطوير اللغة العربية وتنقيتها وتقديمها هينة لينة ، والتف حولك من المريدين والحواريين ومن آمن معك - فألفوا وكتبوا ، وجربوا ، ثم طاف عليهم طائف من الهم والجهل المقيم والجرى وراء السراب فصمتوا •

وشغل الناس بلغات أخرى وكثر المنادون باستعمالها مواكبة للاستثمار بديلا عن الاستعمار - وكأننا مندوبون ساميون للغة الانجليزية فى بلادنا •

ان الذى يكتب عنك سيعجزه الحصر فيما قمت به ، والكل عالة عليك ، فلم يأت أحد بجديد : لنسترجع بك ذلك الزمان الأخضر بكل رموزه العالية وبكل رجاله ومواهب الكبار فيه •

واذا كنت قد رحلت عنا ، فان عملك لن ينقطع عنا • فقد استبقيت الصدقة الجارية ، والعلم الذى ينفع الناس ، فينتفعون به ، والأولاد الصالحين يدعون لك •

فطوبى لك مع الأبرار والصديقين والشهداء والصالحين ، وحسن أولئك رفيقا •

يرحمك الله .

أنظمة التعليم والتدريب في نطاق وزارة التعليم وخارجها

للدكتور يوسف خليل يوسف

لاتزال مسئولية اعداد وتدريب القوى العاملة فى مصر تتم مشاركة بين وزارة التربية والتعليم وعدد من الوزارات الأخرى دون أن نلمح خطة توعية أو تنسيقا بين كافة الوزارات والهيئات المعنية بالتدريب ولعل هذه سمة واضحة تميز الدول النامية عموما فى موقفها من قضية التدريب والتعليم ٠

١ ـ فيما يتعلق بدور وزارة التعليم نلحظ أن الوزارة تضطلع باعداد فئة الفنيين فى المدارس نظام السنوات الثلاث ، وفئة الفنيين الأولى فى المدارس نظام السنوات الخمس ، وينظم هذا النوع من التعليم القانون رقم ٧٥ لسنة ١٩٧٠ وقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٨٨١ ٠

وتهدف خطة وزارة التعليم الى اعداد العمالة وفقا لما تتطلبه حاجة الجهات المستخدمة فى ميادين الصناعة ، والتجارة ، والزراعة والخدمات ٠

ويعد التعليم الفنى أفراده من خلال مناهج شاملة (علمية ـ ثقافية ـ مهنية ـ وعملية) تعدها وزارة التربية والتعليم ٠ وتختلف أوزان المواد النظرية بالنسبة للمواد العملية والتدريب باختلاف أنواع التعليم الفنى الثلاث،وباختلاف الشعب الداخلية فى كل نوع ويتم التدريب فى ورش ومعامل فى نفس موقع المدرسة وتدخل ضمن نظام التعليم والجدول الدراسى ويتم تحت اشراف مدربين متخصصين على أن يتنقل الطلاب فى

أوقات متفاوتة الى مواقع الانتاج الفعلية لتلقى تدريب فى موقع العمل ، وهو ما يطلق عليه بالتدريب الانتاجى(١) ٠

على أن التعليم الفنى له عيوبه ومشكلاته الظاهرة(٢) والتى تنعكس على نوعيات خريجيه ، فالمناهج الدراسية غير مرنة ولا تتلاءم مع الاحتياجات سريعة التغير لقطاعات الاقتصاد المختلفة وللأفراد ٠ كذلك تفتقر كثير من المدارس الى المعدات والمعامل والمواد اللازمة للتدريب مما ينعكس على فاعلية التدريب ، وأيضا فان وسائل التدريب تعتمد على الحفظ وليس على الملاحظة والفهم ، ونظام الامتحانات يهتم بقياس قدرة الطلاب على الحفظ وهذا لا يساعد على تحسين الناتج من هذا النظام ٠

على أن هناك عدة ظواهر مرضية ذات طبيعة نفسية واجتماعية تهدد هذا التعليم من ذلك(٣) :

ـ أنه لا يلتحق به الا الطلاب أصحاب المجاميع الأقل والظروف الاجتماعية الأدنى ٠

ـ ان معظم خريجيه يضطرون للانتظار سنوات للحصول على فرصة عمل رسمية ٠

ـ أن هناك فائضا كبيرا فى بعض تخصصاته لا يحتاج اليها سوق العمل ، يقابله نقص كبير فى بعض التخصصات الأخرى ٠

ـ أن خريجيه لا يشعرون بأن مكانتهم الاجتماعية توازى مكانة

---

(١) محمد عبد السلام الحمادى : التعليم الفنى والتدريب المهنى فى جمهورية مصر العربية ٠ مجلة الكفاية الانتاجية يوليو ـ اكتوبر ١٩٨٧ ص ٦٧ ـ ص ٧٠ ٠

(٢) المرجع السابق ص ٧٥ ٠

(٣) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى « مبادىء واتجاهات حول سياسة التعليم الفنى والتدريب ، مايو ١٩٨٧ ص ٢ ـ ٤ ٠

زملائهم من خريجى التعليم وذلك بالرغم من أن دخلهم المادى يتفـــوق على دخل أقرانهم من خريجى التعليم العام ٠

- التعليم الفنى ما يزال يجرى فى معظم أحواله بعيدا عن مراكز الانتاج مما يفقده مصداقية فى امكان تأهيل خريج قادر على أداء مهام الانتـــاج بالمستوى المفترض فيه وبالمهارة اللازمة ٠

- يعانى التعليم الفنى حاليا من خلل واضح فى وسيلة تركيبه الداخلى التخصصى حيث تتناقص أعـــداد الدارسين وأعـــداد المدارس فى بعض التخصصـــات مع الحاجات الحقيقية للمجتمـــع حيث كانت فى عـــام (١٩٨٦/٨٥) نسبة الطلاب الدارسين فى التعليم الفنى ٥٥/ من العدد الكلى للدارسين فى التعليم الفنى وتصل الى ٣٣٪ للتعليم الصـناعى ، و ١٢٪ فى التعليم الزراعى ٠ وتبلغ نسبة مدارس التعليم الفنى التجارى ٦٥٪ من اجمالى مدارس التعليم الفنى والصناعية ٢٥٪ والزراعية ١٠٪ هذا بالاضافة الى أن التخصصات الحالية تحتاج الى اعادة نظر ســـواء فى نوعيتها أو فى الوسائل المتبعة فى التأهيل لها ٠

٢ - وفيما يخص أنظمة التعليم والتدريب التى تتم بواسـطة وزارات أخرى بخلاف وزارة التعليم :

تمثل هذه النظم واقعا يختلف عن مدارس وزارة التربية والتعليـم من حيث الخطة والمنهج وأسلوب الأداء وعدم التقيد بسن معينة وغير ذلك مما تلتزم به مدارس وزارة التربية والتعليم ٠

وهذا النـــوع من النشاط التـــدريبى ظهر وانتشر كحاجة ضرورية استجابة لحاجات المجتمع من الأنشطة المختلفة مع توفير بيئة تعليمية لمن ليس لهم مكان فى مدارس وزارة التربية والتعليم ٠

ولعل قيام نظم تعليمية مختلفة وتدريبية فى نطاق الوزارات المختلفة

يأتى نتيجة لعدة مبررات أخرى من أهمها(١) : نقص العمالة المدربة فى مصر بسبب هجرة أعداد كبيرة الى الخارج وبخاصة من فئة العمال المهرة، الأمر الذى جعل سوق العمالة المصرية تعانى عجزا شديدا فى العمال المدربين فى مجال الصناعة والزراعة . كذلك فان الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم جعل وزارة التعليم تعجز عن ملاحقة هذا السيل المتدفق من راغبى التعليم فى الوقت الذى تقصر فيه امكانات التعليم الراهنة عن تقديم المزيد من الفنيين والمتعلمين بالمستوى اللائق فى الأعداد اللازمة والنوعيات المطلوبة لتغطية العجز الموجود حاليا .

والجدول الآتى يوضح توزيع وحدات التدريب والموجود فى الانشطة المختلفة بالقطاع الحكومى على مستوى الجمهورية(١) :

---

(١) المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة المعاشرة (اكتوبر ـ يوليو ١٩٨٢) ص ٢٨ ـ ٣١ .

(١) وزارة القوى العاملة والتدريب (الادارة العامة لتخطيط التدريب المهنى) : حصر الامكانيات التدريبية فى التدريب المهنى عام ٨٤/٨٥ . القاهرة ١٩٨٥ .

الأنشطة	ماهر		نصف ماهر	
	عدد الوحدات	عدد المتدربين	عدد الوحدات	عدد المتدربين
الصناعة	٣٩	٢٢٤٥٣	—	—
التعمير	—	—	٢٧	٧٨٠٢
الشئون الاجتماعية	١	٣٠	٦١	٢٢٤٥
المواصلات	٤	٣٠	—	—
التعليم	—	—	٤٨	١٩٨٧
الحكم المحلى	٢	٧٣	٥٤	١٥٦٦
النقل	٣	٤٤٨	٤	٣٦٩
القوى العاملة			٩	١٠٥٩
الكهرباء	١	٤٢٠	—	—
الشباب	—	—	١١	٤٢٠
الزراعة	٢	١٠٨	٤	١٠٣

وفيما يلى نعرض لبعض نماذج من التعليم والتدريب التى تتم تحت اشراف الوزارات المختلفة :

(أ) المدارس الفنية النوعية والتى تسد حاجة الوزارات المختلفة من العمالة الفنية الماهرة ، وهى تختلف عن مدارس وزارة التربية والتعليم من حيث الخطط والمناهج واسلوب الأداة وهى أنواع متعددة كل منها موجه لخدمة مجال من مجالات العمل وكلها تتفق جميعا فى عدد سنوات الدراسة (٣ سنوات) ومؤهل القبول (الاعدادية) وتأكيد الجانب العملى فى الدراسة الذى يتم فى محيط العمل الحقيقى حيث يألف الدارس جو العمل الذى سيمارسه بعد التخرج ومن أمثلة هذا النمط .

- مدارس التمريض وتتبع وزارة الصحة .
- مدارس البريد وتتبع هيئة البريد .
- مدارس المسعفين وتتبع وزارة الصحة .
- مدارس النقل النهرى وتتبع وزارة النقل .
- مدارس المتطوعين للقوات المسلحة وتتبع وزارة الدفاع .

وتمنح هذه المدارس دبلومة فنية تعادل دبلوم المدارس الثانوية الصناعية .

(ب) نظام التلمذة الصناعية :

وتتولاه وزارة الصناعة وبعض الشركات ، ومدة الدراسة ٣ سنوات والشهادة الاعدادية شرط للالتحاق به ، وقد خطط له لتأكيد التدريبات العملية فى مواقع العمل وعلى الآلات نفسها ووسط العمال ، حتى يألف الطالب جو العمل ويكتسب مهارات الممارسة والتطبيق . والمدة التى يقضيها الدارس فى التدريب العملى تصل الى أربعة أيام اسبوعيا وتنقسم مدة التلمذة الصناعية الى فترتين :

- الفترة الأولى وهى فترة التدريب الأساسى بمركز التدريب المهنى ومدتها سنة أو سنتان بحسب نوع المهنة ، والدراسة بها ٣ ايام نظرى ٣ أيام عملى .

- الفترة الثانية وهى فترة التدريب العملى ، وهى سنة أو سنتان . يومان نظرى ٤ أيام عملى ، وفى الصف الثالث ٥ أيام عملى ويوم واحد نظرى .

ويقضى المدرس أجازته الصيفية يعمل فى المصنع طوال أيام الاسبوع ، وتصرف الشركة حوافز مالية للدارسين فى الصف الثانى والثالث . ويحصل الدارس فى نهاية المدة على دبلوم التلمذة الصناعية .

ومن الواضح أن نظام العمل فى هذه المراكز يختلف اختلافا كليا عما يجرى فى المدارس الفنية التابعة لوزارة التعليم ، والمعروف فى الأوساط العمالية اليوم أن الشركات والمصانع تفضل خريجى التلمذة الصناعية .

(ج) مراكز التدريب : تتنوع مراكز التدريب من حيث بنـــاؤها التنظيمى ، ومستوى التدريب ، ومدد التدريب ، وشروط الالتحـــاق . ومدد التدريب وهى تتميز بالمرونة الكاملة فلا تشترط سنا معينا أو مؤهلا دراسيا ، وان كان البعض يشذ عن هذه القاعدة ، ومعظم وزارات الانتاج والخدمات لها مراكز التدريب المهنى الخاصة بها ، بالاضـــافة الى بعض الشركات الهامة مثل شركة الحديد والصـــلب ، والمقاولون العـــرب ، والبلاستيك الأهلية .

ومن أمثلة مراكز التـــدريب تلك التى تشرف عليها وزارة التعمـــير لاعداد عمال فنيين لأعمـــال البنـــاء . اذ تملك هـــذه الوزره ٢٥ مركزا تخرج ١٠ آلاف عامل سنويا ، ومدة الدراسة ٦ أشهر ، أربعة منهـــا فى المركز وشهران فى موقع العمل ، ولا يشـــترط فى الدارس غير المـــام بالقراءة والكتابة . ومن الأساليب الحديثة التى أدخلتها وزارة التعمـــير نمط « مراكز التدريب المتنقلة » وذلك لتدريب عمال البناء فى الأمـــاكن النائية ، وهى عبارة عن وحدات محمولة يتم نقلها من مكان الى آخـر . وكل وحدة تشتمل على ورشة كاملة العدد والآلات مزودة بمولد كهربائى للتدريب على المهن المختلفة .

ومن أمثلة مراكز التدريب التى تشرف عليها وزارة القوى العاملة(١) ما يعـــرف بمراكز « التدريب المهنى السريع لاعـــداد فئة من العمـــال محدودى المهارة .

وقد بدأت تنفيذ هذا المشروع فى عام ١٩٦٤ بهدف مكافحة البطـالة بين العمال البالغين غير الفنيين المتعطلين . ويتم تنفيذ برامج التـــدريب المهنى السريع بالورش الملحقة بالمـــدارس الثانوية الصـــناعية أو مراكز التدريب التابعة لوزارة الصناعة أو المراكز التابعة للشركات أو بمـــواقع العمـــل نفسه .

كذلك فقد نفذت وزارة القـــوى العاملة مشروع « التـــدريب المهنى للصبية والتنشئة المهنية » بدءا من عام ١٩٦٧ وذلك بالنسبة للتلاميـــذ

المنتهين من مرحلة التعليم الابتدائى أو المتسربين منها أو ممن لم يلتحقوا بها اساساً ، والذين تتراوح أعمـــارهم بين (١٢ ــ ١٨ سنة) ومــدة التدريب ٩ أشهر داخل مراكز التدريب المهنى وشهرين تدريبا عمليــا بمواقع الانتاج حيث يلحق المتدربون بالمنشآت التابعة للقطاع الحكومى وكذلك القطاعين العام والخاص ٠

أما وزارة الشئون الاجتماعية (٢) فقد وجهت عنايتها الى الصــغار الذين لم يتلقوا أى تعليم منتظم وكذلك المتسربين من المدارس الابتدائية لحمايتهم من الرجوع الى حالة شبه الامية ٠ فأنشأت « مراكز التكوين المهنى » لاستيعاب الفئات سالفة الذكر كمحاولة من جانبها لخلق وتوسيع القاعدة المهنية للتنمية الصناعية ٠ وقد بدأ مشروع انشاء مراكز التكوين المهنى فى عام ١٩٦٧ بموجب عقــد من جمهورية مصر العربية وهيئـــة اليونسيف التابعة للأمم المتحدة ، التزمت بمقتضاه الدولة بانشاء ٢٠ مراكز للتــكوين المهنى بعواصــم المحافظات للتــدريب على المهــن ومــدة التـــدريب سنتان ٠ ويجوز اضافة سنة تأهيلية ثالثة اختيارية بعــد التخرج فى بعض المهن وذلك لاتاحة الفرص للمتدربين لاكتساب مهارات تساعدهم على صقل قدراتهم المهنية ٠

أما مراكز المجلس الاعلى لرعاية الشباب والبالغ عـــددها حوالى ٣٥ مراكز موزعة على المحافظات المختلفة ٠

فيلتقى كل متدرب تدريبا على مهنتين على الأقل خلال فترة الدراســة ويترك لكل متدرب حرية اختيار الحرفة التى تناسبه كما يقوم المركز بالكشف عن مدى استعداد كل مندوب لنوع التدريب الذى يتلقاه،ويتدرج بالتدريب فى مركز الشباب الحاصلون على الشهادة الاعدادية العـــامة

---

(١) المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية : التدريب المهنى فى مصر ، بحث ميدانى ١٠٩٨ ص ص ٣٧ ــ ٤١ ٠

(٢) المرجع السابق ص ص ٥٣ ــ ٥٥ ٠

او راسبيها أو الذين أتموا المرحلة الابتدائية وذلك فى السن ما بين (١٤ ـ ١٨) ولمدة ١٢ شهرا متصلة ، ويحصل المتدرب على حوافز مادية ويمنح شهادة تفيد حصوله على التدريب فى مهنة معينة ٠

ملاحظات نقديه على نظم التعليم والتدريب التى تتم بواسطة وزارات أخرى غير وزارة التعليم (١) :

تشير الكتابات والتقارير الرسمية المعنية بالتدريب فى مصر الى عدد من المشكلات والصعوبات التى تواجه نشاط الوزارات التعليمى والتدريب ـ ومن ذلك :

(أ) مشكلة التمويل ، وهى من أهم العقبات التى تحول دون التوسع فى التدريب ، لذلك نجد لكل وزارة برنامجا طموحا يحول دون تنفيذه عدم توافر الميزانيات ، وربما كانت وزارة الدفاع هى الوزارة الوحيدة القادرة على تمويل نشاطها التدريبى والتعليمى ٠ وبصفة عامة فمشكلة التمويل بحاجة الى تفكير غير تقليدى فى مصادر متجددة لتمويل التدريب ٠

---

(١) محمد على شمس الدين « دراسة ميدانية لبعض مشكلات مراكز التكوين المهنى بوزارة الشئون الاجتماعية ودورها التربوى » ، ماجستير غير منشورة، ، قسم التربية المقارنة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٢ ٠

احمد محمود عادل كاشف : دراسة للمشكلات التربوية فى مراكز التدريب المهنى التابعة لمصلحة الكفاية الانتاجية بجمهورية مصر العربية ، ماجستير غير منشورة ، قسم أصول التربية ، بنات عين شمس ، ـ ١٩٨٧ ٠

ـ تقرير المجلس القومى للتعليم « الدولة العاشرة أكتوبر ١٩٨٢ يوليو ٨٣ ـ ص ص ٣٩ ـ ٤٢ ٠

(ل) مشكلة اعداد المدربين : حيث يعتمد نجاح أى تدريب على وجود المدرب الكفء القادر على القيادة والتوجيه • وهناك قصور فى أعداد المدربين على مستوى الوزارات الامر الذى يفرض ضرورة اقامة مراكز قادرة على تخريج كوادر فنية مناسبة لكل وزارة • بالاضافة الى تكريس برنامج من الحوافز التى تجذب العناصر المتميزة من المدربين •

(جـ) مشكلة المبانى والتجهيزات وهى تواجه بعض الوزارات دون الأخرى ، والامر يحتاج الى رسم سياسة طويلة المدى لاقامة المبانى المناسبة واللازمة لكل وزارة حتى تتمكن من مضاعفة أنشطتها التعليمية والتدريبية وكذلك ضرورة تحديث وحدات التدريب بالاجهزة والمعدات الحديثة وفقا للتقدم الماثل فى عالم العمل والتكنولوجيا •

(د) مشكلة التقديم للبرامج والدارسين : فهناك شعور عند بعض الوزارات بالحاجة الى تحديد مستوى لكل خريج ، بحيث يذكر فى شهادة المتخرج المستوى الفنى الذى وصل اليه ، ومن ثم يمكن توجيهه فى مجالات العمل والافادة منه بكفاءة أكبر •

(هـ) تفشى الامية : وذلك بالنسبة لقطاعات كبيرة من المتدربين ، الأمر الذى يتعذر معه اعداد الدراسات النظرية فى بعض المهن التى يحتاج اليها سوق العمل • ومعلوم أن الأساس النظرى لأى مهنة هو امر ضرورى لاستيعابها والنجاح فيها •

(و) غياب التخطيط الاقتصادى الاجتماعى المستقر : مما أدى الى عدم امكانية الوقوف على الاحتياجات الفعلية من العمالة من مختلف التخصصات والنوعيات ، وبالتالى عدم وجود خطة سليمة للاعداد المهنى الأمر الذى أدى الى وجود عجز فى مهن وفائض فى مهن أخرى بالاضافة الى عدم الافادة من بعض الخريجين نظرا لتسربهم أو العمل لحسابهم الخاص فى المهن التى يتم التدريب عليها •

ومشكلة احجام المتدربين عن الالتحاق بالتدريب أو التسرب منه تظهر فى كافة مستويات وأنشطة التدريب •

وبالنسبة للقطاع الحكومى يبرز الجدول الآتى مقدار النقص فى اعداد المتدربين وذلك فى الحصر الذى أجرى عام ٨٥/٨٤ (١) .

القطاع	اعداد المتدربين فى مستوى ماهر			فى مستوى نصف ماهر		
	المقرر	الموجود	مقدارالنقض	المقرر	الموجود	مقدار النقض
حكومى	٢٤١٥٦	٢٣٨٨١	٢٧٥	٢٥٥٦٩	١٥٥٩٧	٩٩٧٢

وعن الاحجام بالنسبة للالتحاق بمراكز التدريب المهنى . ومقدار النقص فى أعداد المتدربين يقول وزير القوى العاملة (٢) .

« عندنا فى مصر ٥٢٢ مركز تدريب مهنى تتبع ١٨ وزارة وكل طالب يدخلها يأخذ مرتب شهرى ... هذه المراكز فى امكانها تدريب وتخريج ٢٠٠ الف طالب كل سنة ... لكن يدخلها فقط ٧٠ الف طالب يعنى حوالى ٥٪ فقط من التعليم الاساسى والباقى يذهب الى الثانوى ليتخرج لنا جيشا من الكتبة ... » .

ينعكس أثره مباشرة على نوعيات المتخرجين من الاعدادى والثانوى العام وأيضا الثانوى الفنى ، وكذلك على تاركى هذه المراحل ، الامر الذى يوجد نوعا من الحيرة والقلق لدى جموع الشباب بالنسبة لاختيار مهنة المستقبل ، أو الاقبال على أنماط التدريب الاكثر ملاءمة لقدرات واستعدادات أى منهم .

---

(١) وزارة القوى العاملة والتدريب ، الادارة المركزية لتنمية القوى العاملة .

حصر الامكانيات التدريبية فى التدريب المهنى عام ١٩٨٥/٨٤ القاهرة ١٩٨٥ .

(٢) جريدة الاهرام ، تحقيق صحفى بعنوان « شباب يبحث عن عمل ١٩٨٨/٨/١٣ .

التقويم التربوى فى المدرسة المتقدمة

للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
رئيس الرابطة

التقويم اصطلاح تعبر به عن أى وسيلة تستخدم للحصول على مختلف الحقائق والمعلومات التى تتعلق بالمدرسة وبالتلميذ ، من مصادر متعددة. ثم وضع هذه الحقائق فى صورة واضحة تمكننا من تفسيرها تفسيرا عمليا يكشف عن مدى ما تحقق من اهداف تربوية ويكشف عن درجة صلاحية العملية التعليمية ، كما يوصى بمقترحات ترمى الى تحسين عملية التربية •

فعملية التقويم اذن هى عملية تشخيصية وعلاجية فى نفس الوقت ، وهى عملية مستمرة مرتبطة ارتباطا وثيقا بعملية التربية ، فهى احدى وظائفها الضرورية وهى الأساس الذى ينبغى أن يشيد عليه أى تغيير تحدثه فيها ، وهى لهذا تستلزم وضع برنامج طويل يكون محك عمليتى التعلم والتعليم ، ويرمى الى اعطاء أساس موضوعى يضمن المساعدة على تكوين توجيه سليم كما يضمن التعاون المثمر بين المدرسة والبيت والمجتمع •

مستلزمات عملية التقويم :

والتقويم بالمعنى السابق يستلزم •

١ ــ تحديد أهداف المدرسة من جوانبها المتعددة ، وترجمة كل منها الى اسلوب السلوك المرغوب فيه •

٢ ــ استخدام طرق متنوعة للحصول على شواهد وأدلة عن التغيرات التى تحدث فى السلوك أو فى كل وجه من أوجه العمل المدرسى وما يتصل به خارجها •

٣ ــ استخدام الطرق الملائمة لتلخيص الشواهد والأدلة وتفسيرها لاستخلاص النتائج •

٤ — استخدام المعلومات والنتائج التى نحصل عليها فى تدارك نواحى القصور والاستزادة من نواحى القوة .

٥ — ابلاغ نتائج التقويم وما يتبعه من اجـــراءات الى كل من يعنيهم الأمر حتى يتحقق التعاون المثمر بين المسئولين ، والمتابعة المستمرة بهدف تحسين العملية التعليمية .

اهمية التقويم التربوى :

يؤدى التقويم التربوى فى النهاية الى تحسين العملية التعليميـة عن طريق وظائفه المتعددة التى منها ما يلى :

١ — تحديد مدى التقدم الذى أحرزته المدرسة فى تحقيق أهدافها

٢ — تحديد مسار حدوث التعلم وأنواعه ومستوياته ، وهذا يستخدم فى توجيه عملية التعلم .

٣ — تحديد ما حصله التلاميذ من نتائج التعلم ومدى ما استفادوه ومقارنة ذلك بأهداف المدرسة .

٤ — حفز التلاميذ على التعلم عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم فى مواقف التعليم المختلفة .

٥ — الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه التلاميذ تعليميا ومهنيا .

٦ — تشخيص ما يصادفه التلميذ وما تصادفه المدرسة من عقبـــات والعمل على تذليلها .

٧ — مد مدير المدرسة والمشتغلين بالعملية التربوية بأساس علمى موضوعى لتحسين شئون الادارة والتنظيم المدرسى .

٨ — القاء الضوء على تخطيط صحيح للوظائف الواقعيـة للمشتغلين بشئون التعليم ، وكذلك الأهداف الواقعية للمدرسة .

٩ — قياس مدى كفاية أجهزة المدرســـة ووسائلها وبيـــان نواحى النقص فيهـــا .

١٠ ــ الكشف عن نواحي القوة والضعف فى العمل المدرسى وعمل العلاج المناسب ٠

وباختصار يمكن القول أن عملية التقويم التربوى تهدف الى تقدير العمل المدرسى برمته فى مجالى الكم والكيف لتوجيه وتدعيم وتصحيح عمليتى التعلم والتعليم ٠

خصائص برنامج التقويم التربوى :

١ ــ الاتساق مع الأهداف : ينبغى أن يكون التقويم متسقا مع أهداف المدرسة ، أى أن يقوم التقويم على نفس التصورات التى تقوم عليها رسالة المدرسة من العملية التعليمية بجميع جوانبها والتى تتصل بما ينبغى انجازه ٠ وغير خاف أن الأهداف هى التى تحدد جميع العمليات التربوية، فاذا كانت غير سليمة فانها تؤدى الى انحراف فى العملية التعليمية ٠

٢ ــ الشمول : ينبغى أن تكون برامج التقويم شاملة لأهداف المدرسة ٠ وكلما اتسقت أهداف العملية التربوية لتشمل التلميذ والمدرس والمدرسة بمناهجها وتنظيمها الادارى وجميع نواحى العمل بها نجد أن هناك صلاحية فى الأدوات التى تقيس كثيرا من هذه الجوانب المتعددة ٠

٣ ــ القيمة التشخيصية : يوجد أساس هام للتقويم هو أن تكون نتائجه تشخيصية ، أى أن يميز بين المستويات المختلفة من الأداء أو الاتقان ٠ وأن يصف نواحى القوة ونواحى الضعف فى عمليات الأداء وفى نتائج هذا الأداء ٠ ويعنى هذا أيضا اننا فى حاجة الى أدوات تقويم تزودنا بأوصاف مختلفة ومستويات متباينة بدلا من وصف ومستوى واحد ٠

٤ ــ الصدق : صدق أدوات التقويم معناه أن تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس غيرها ويزداد هذا الصدق كلما ازداد اتساقها مع الأهداف ٠ والأدوات الصادقة تستند الى تحليل معتنى به لانماط السلوك

التى يراد تقويمها • فالمواقف التى تستخدم بقصد الاختبار والحصول على دليل ، ينبغى أن تتيح فرصة حقيقية للكشف عن السلوك المطلوب قياسه وتقديره وأن تستبعد العوامل الدخيلة وغير الضرورية • وتزداد الصعوبات المتعلقة بالصدق عندما تكون الأهداف غامضة ومجردة أو مختلطة ، وليس بينها وبين انواع السلوك التى يمكن تمييزها وملاحظاتها أى علاقة •

٥ ـ وحدة التقويم (تكامل التقويم) : اذا أردنا تقويم هدف ما ، فانه ينبغى أن تجزأ ويقسم الى الوحدات التى يتكون منها ، حتى يمكن التمييز بين الأنماط السلوكية التى يشتمل عليها وحتى يمكن أن تستخدم أدوات توصلنا الى أدلة تتصل بهذه الأنماط السلوكية كما أن الشواهد التى تجمع بواسطة أدوات التقويم المختلفة والتى تتصل بالجوانب المتنوعة من البرنامج التقويمى تحتاج الى أن تجمع معا فى نمط واحد ، بحيث تعطينا صورة ذات معنى عن العمل المدرسى ، والا كانت الأحكام خاطئة مهما كان قياسنا موضوعيا وموثوقا به فى جزئياته ويعنى هذا أن الترابط بين أنواع السلوك والظروف التى تؤثر فيها ، ينبغى أن تكون ماثلة فى أذهاننا عند تخطيط البرنامج التقويمى ، كما ينبغى أن تصمم مجموعة الأدوات التى تجمع لنا الشواهد عن العمل المدرسى بحيث تضمن قياس أنواع السلوك المختلفة المرتبطة بعضها بالبعض والتى يؤثر بعضها فى بعض •

٦ ـ الاستمرارية : ينبغى أن يكون التقويم عملية مستمرة وجزءا متكاملا من العملية التعليمية • ونحن فى حاجة الى أن نعرف مدى التقدم والانجاز فى العمل المدرسى ، وكذلك نواحى القوة ونواحى الضعف خلال السنة الدراسية كلها حتى يمكن أن نتلافى نواحى القصور ونعالجه فى الوقت المناسب ، وهذا لا يتأتى الا اذ كان التقويم مستمرا ومتطورا مع العمل المدرسى فى جميع مراحله •

الوان التقــويم التربوى :

لقد قسمنا التقويم التربوى الى ثلاثة الوان : تقويم لنمو التلاميذ ، وتقويم لعمل المدرسين ، وتقويم الأعمال المدرســية بصــفة عامة . وهذا التقسيم لمجرد التوضيح ، ولكن المفهوم أن التقويم التربوى فى المدرســة عمل متكامل ووحدة لا تتجزأ اذ يؤثر بعضه فى البعض .ونجمل فيمايلى الألوان الثلاثة من التقويم التربوى :

اولا : تقويم نمو التلاميذ :

وهو يتناول كل تلميذ فيبين مدى نموه فى جوانب شخصيته المتعددة نموا يتسق مع الأهداف التربوية ومدى تقدمه فى المجالات المختلفة .

وحتى الآن مازلنا نستخدم الامتحانات لقياس أعمال التلاميذ، الا انها غير كافية لتحقيق الأهداف التربوية . لذلك آن الآوان لنستخدم وسائل أخرى للتقــويم .

ثانيا : تقويم عمل المدرسين :

يجب آن يكون تقويم المدرس مشتملا على الجوانب المتعددة لمهنـــة المدرس ووظيفته ، وجهوده فى انماء جميع جوانب شخصية تلاميذه ، ومدى نموه فى مهنته : لهذا يجب أن يوضح المقوم الأساليب التى يستخدمها المدرس فى تدريسه ، وأوجه النشاط التى يقوم بها فى الفصل وخارجه، وعلاقة المدرس بتلاميذه وبغيره من المدرسين وبالادارة ، ومدى الجهود التى يبذلها فى الهيئة المحيطة بالمدرسة ....

وفى الوقت الحالى ، يقــوم كل من الموجـــه ومدير المدرسة عمـــل المدرسين . ولكن غالبا ما يعتمد تقويم الموجه للمدرس على قدرته عـلى التدريس بصرف النظر عن الجوانب الأخرى لمهنته ووظيفته . ويكتب المدير تقريرا عن عمل كل مدرس يتضمن انشــاطه ومدى تعــاونه مع ادارة المدرسة .. فهل هذا يكفى ؟ وهــل فى هذا تحقيق لرسالة المدرســة وتقدير لعمل الممتازين من المدرسين ؟

تقويم المدرس لنفسه : يمكن للمدرس أن يتبين فى نفسه :

أولا مدى صلاحية طريقة تدريسه : فمثلا يمكن للمدرس أن يتعرف على مدى تحديده لأهداف الدرس ، ومدى صياغة درسه على هيئة مشكلة تثير انتباه تلاميذه ، ومدى اشتراك تلاميذه فى مناقشة المشكلة ، ومدى استخدامه لوسيلة تعليمية مناسبة تساهم فى وضوح المشكلة ، ومدى ربط درسه بتطبيقات حياتية ، ومدى مساهمة تلاميذه فى استخلاص النتائج التى يريد الوصول اليها ...

ثانيا مدى فعالية نشاطه خارج الفصل : فمثلا يمكن للمدرس أن يتبين مدى فعالية تخطيطه لأوجه النشاط خارج الفصل من رحلات أو القاء محاضرات عامة أو النشاط فى الجمعيات المدرسية ومدى مساهمة تلاميذه فى هذه الأنشطة ، ومدى النتائج التى تسفر عنها هذه الأنشطة بالنسبة له ولتلاميذه وللمدرسة ...

ثالثا : مدى توثيق علاقته بزملائه وبالادارة : فمثلا يمكن للمدرس أن يتبين مدى التعاون بينه وبين زملائه ومدير والمدرسة ، ومدى تبادل الخبرات معهم ، ومدى مواظبته على حضور الاجتماعات واسهامه فى تبادل المناقشة ، ومدى مشاركته فى تحمل أعباء الادارة المدرسية واسهامه فى تحمل المسئولية ، ومدى الجهد والتضحية التى يبذلها فى سبيل نجاح رسالة المدرسة ..

رابعا : مدى علاقته بالبيئة المحيطة بالمدرسة ونشاطه فيها : فمثلا يمكن للمدرس أن يتبين مدى انماء علاقته مع مجلس الاباء وأهالى الحى التى توجد المدرسه به ومدى تعرفه على خامات البيئة واستخدامها فى دروسه ، ومدى ادراكه للمشكلات البيئية واتخاذها محورا لدروسه ، ومدى اسهامه فى خدمة البيئة عن طريق اشتراكه فى أحد المشروعات مثل تعليم الكبار ومحو الامية ..

تقويم التلاميذ لعمل المدرس :

يمكن للمدرس أن يتعرف على آراء تلاميذه عن طريق استفتاء موجه وهادف لا يكتب التلميذ اسمه عليه . فمثلا يمكن أن يتعرف المدرس على رأى التلميذ فى شخصيته ، وفى طريقته فى التدريس ومدى اثارتها لاهتمامه ، ومدى استفادته من المادة الدراسية التى يقدمها له ، ومدى وضوحها بالنسبة له وبالنسبة لزملائه ، ومدى فعالية الوسيلة التعليمية التى يعرضها فى الدرس ، ومدى علاقته به وبغيره من التلاميذ، وما هى فى رأيه نوحى القوة ونواحى الضعف عنده .. الخ . ثم ما هى مقترحاته حتى يستفيد أكبر فائدة من مادته .

وغالبا ما تساهم آراء التلاميذ البناءة فى تحسين طريقة المدرس . لقد ثبت من أحد أبحاث المركز القومى للبحوث التربوية بوجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين تقويم التلاميذ للمدرس وتقويم مدير المدرس له .

ثالثا : تقويم أعمال المدرسة :

هو تقويم عام يشتمل على كل أوجه العمل المدرسى وما يتصل به خارجها ، ويبين مدى نجاح المدرسة عامة فى تحقيق رسالتها .

وفى الوقت الحالى نحكم على المدرسة بالنجاح أو الاخفاق فى مهمتها عن طريق نتائجها فى الشهادات العامة ، وتقديرات الموجهين لمدرسيها ولبعض النواحى الأخرى فى المدرسة . فهل يعتبر هذا الحكم كافيا وشافيا ؟ ألا يمكن أن يؤخذ رأى المدرسة نفسها (متمثلا فى هيئة التدريس والعاملين بها) ؟ ألا يمكن أن يؤخذ رأى مجلس الآباء أو الأمهات ؟ ألا يمكن أن يؤخذ رأى أولياء الأمور بل والتلاميذ أيضا ؟ ألا يمكن أن يؤخذ رأى المجتمع (متمثلا فى أهالى الحى والمعنيين بالمدرسة) ؟

ان حكمنا على مدرسة ما بالنجاح أو الاخفاق أو ما بين البينين فى أداء رسالتها لا يمكن أن يكون صادقا الا بعد أن يكون التقويم قد تناول

كل أوجه العمل المدرسى وما يتصل به خارجها في صورة متكاملة فتشمل تقويم أهداف المدرسة،والمناهج بمفهومها الشامل ، والعلاقات الاجتماعية وتنظيم هيئة التدريس بالمدرسة ، وخطة الادارة والأعمال الكتابية والامكانيات البشرية والمادية بها ، ونشاط المدرسة وعلاقتها بالمنزل والبيئة المحيطة بها .

أهداف المدرسة : يبين التقويم مثلا : مدى فهم - هيئة التدريس والمعينين بأمور المدرسة وعلى رأسها مديرها - لأهداف المدرسة ووضوحها في صيغة سلوكية مرغوب فيها ، ومدى مساهمتهم في صياغة هذه الأهداف لمقومات الحياة المحيطة بالمدرسة ، ومدى اهتمامها بنمو التلاميذ من جميع الجوانب المختلفة ، ومدى مراعاتها للمنهج المدرسى ومقوماته ، ومدى تقديرها للأنشطة التى تقدم في المدرسة .

المنهج بمفهومه الشامل : على سبيل المثال ، يبين التقويم مدى تكيف المنهج لقدرات وميول وحاجات التلاميذ وملائمته لمستواهم العقلى ، ومدى حفزه للتلاميذ للقيام بأوجه النشاط المختلفة ، ومدى ارتباطه له ببيئة المدرسة ، ومدى اشتراك التلاميذ والمدرسين في مناقشته وتنفيذه .. ثم العمل على تحسينه ... الخ .

العلاقات الاجتماعية وتنظيم هيئة التدريس : مثلا أن يوضح التقويم مدى خلق جو عائلى متعاون بين أعضاء المدرسة وفى بيئتها،ومدى سير الاجتماعات التى تعقد لحل مشكلات التلاميذ أو لتبادل الرأى فى الشئون المدرسية المختلفة ومدى الاسهام فى مساعدة المدرسين الجدد وتعريفهم بطبيعة البيئة التى حولهم ومدى أثر زيادة المدرسين لفصول بعضهم البعض ... ومدى مراعاة التنظيم الداخلى للمدرسة من حيث توزيع العمل على المدرسين والموظفين - وتنظيم اليوم المدرسى والأنشطة المدرسية ومدى ارساء نظام جيد للاتصال يحقق المرونة والسرعة فى انجاز الأعمال ...

الادارة والامكانيات البشرية والمادية : مثلا يمكن أن يوضح التقويم : مدى كفاءة مدير المدرسة فى طريقة إشرافه وتوجيهه وادارته

للمدرسة ، ومدى توزيعه لوقته بين اشرافه الاداري وارشـــاده الفني ، ومدى تعاون هيئة التدريس والتلاميذ معه في ادارة المدرسة ، ومدى علاقة مدير المدرسة مع التلاميذ والمدرسين والعاملين بالمدرسة والمتصلين بها ، ومدى مواجهة مدير المدرسة بالمشكلات المدرسية اليومية التي تنشأ من خلال العمل سواء ما يتعلق منها بالتلاميذ أو العاملين والمدرسين ، ومـدى توافر امكانيات المدرسة البشرية من مدرسين واداريين وعمال،وامكانيات المدرسة المادية من خامات وأدوات وأجهزة ومعدات ومدى الكفاءة والدقـة في توزيع ميزانية المدرسة على أوجه النشاط المختلفة ..

علاقة المدرسة بالمنزل والبيئة المحيطة بها : مثـلاً يمكن أن يبين التقويم مدى ايجابية المدرسة في تكوين مجلس الآباء ومدى مشـــاركته الفعالة في تفهم رسالة المدرسة ، وأثر تعليم المدرسة في تعديل سلوك التلاميذ خارجها سواء في المنزل أو البيئة من حيث المساهمة في تحسين الصحة والقضاء على الخرافات .. والبعد عن الانحرافات . ومدى تعزيز ارتباط المدرسة بالبيئة المحلية والاستفادة من عناصر ومواد البيئـة ومن المؤسسات المختلفة الموجودة بها ، ومدى مساهمة المدرسة في خدمة البيئة والقيام بدورها في النهوض بها عن طريق تقـــديم برنامج جيد يشمل على محاضرات وندوات وأنشـطة ترويحية يبـــرز نواحي ثقافية أو خلقيـــة أو صحية أو دينية تفيد أهالي البيئة ...

هذا وينبغي أن نشير الى أن أخذ صورة كاملة عن تقويم العمل المدرسي لا يتأتى الا عن طريق عمل تعاوني جماعي يشترك فيه كل من له صـــلة بالخبرات المدرسية المختلفة : من هيئة التدريس والتلاميذ وأعضاء مجلس الآباء وأوليـاء الأمور والمتعلمين في البيئة التي توجد بها المدرســة ولا شك أن مدير المدرسة كقائد لها ، وبما له من سلطة على الجهـــازين الاداري والفني بالمدرسة ، يعتبر أحد العناصر الهامة في عملية التقويم ، اذ غير خاف أن من أهم واجباته قياس مدى نجاح وسائل الادارة والاشراف على تحقيق الأهداف العامة للمدرسة .

وأن مجرد جمع البيانات وحفظ التقريرات في المدرسة لا يعني قيمة

معينة الا اذا ساعدت هذه التقريرات على تطوير حقيقى للوظائف والأهداف الواقعية للمدرسة ، وآلا اذا كانت وسيلة فعالة لتدارك نواحى القصور والاستزادة من نواحى القوة بهدف تحسين العملية التعليمية بأسرها نحو الأفضل ثم الأمثل •

ولا حاجة لنا أن نؤكد أن تكون عملية تقويم العمل المدرسى مستمرة ومتطورة وذلك يقتضى وضع تخطيط منظم مرن للمراجعة المستمرة لعناصر العمل المدرسى ووظائفه فى ضوء أهداف المدرسة التى يتفق عليها ، وفى ضوء ما يطرأ من تطورات واتجاهات حديثة تقتضيها الظروف المعاصرة •

المدرسة الثانوية العامة في مصر من وجهة نظر طلابها

اعــــــداد

دكتور / محمد محمد سكران

أستاذ مساعد أصول التربية

كليــــة التربيــة ـ الفيـــوم

مشـكلة الدراسة :

من الأمور الملاحظة في حياتنا التعليمية والاجتماعية بصفة عـامة ـ اننا كثيرا ما نهمل آراء وأفكار تلاميذنا ، وطلابنا ، حول قضايا التعليم ، ومشكلاته وحول ما يتعلق بحياتهم الشخصية والاجتماعية ، على وجـه العمـــوم .

فاذا ما أردنا بحث أمر من الأمور ـ التى تتعلق بهم ـ فاننا كثـيرا ما نعتمد على آراء وأفكار الكبار فى تحديدها وتفسيرها ، واتخاذ القرار بشأنها دون الاهتمام بالصغار ووجهة نظرهم حولها .

كما نلاحظ أيضا ، أن تلاميذنا وطلابنا لا يمتلكون حرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم فى المدرسة ، أو حرية المناقشة مع معلميهم داخل حجرات الدراسة حول الكثير من الموضوعات الدراسية والقضايا الجدلية .

فكثير من المعلمين من يظهر استياءه من مناقشات التلاميذ والطـلاب ويحاول منعهم من المناقشة ، أو الاستمرار فى الحديث داخل حجـــرات الدراسة بدعوى نهم فى مرحلة عمرية وتعليمية معينة تفرض عليهم الالتزام بما يقال ، والتسليم به لأنهم أقل علما،وخبرة من معلميهم فضلا عن ضيق الوقت المخصص للدرس ، وانه لا يتحمل المناقشة أو الاجابة عن تساؤلات التلاميذ والطلاب ، خاصة وانه لابد من الانتهاء من المقررات الدراسـية ، استعدادا للامتحانات .

الى آخر هذه الدعاوى والمبررات التى تعمل على حرمان التلاميذ والطلاب من فرصة التعبير عن آرائهم : وأفكارهم ، وطرح وجهة نظرهم، داخل حجرات الدراسة وخارجها •

ومع أن هذه الملاحظات يؤيدها الواقع المعايش لتلاميذنا وطلابنا الا اننا أجرينا مناقشة مع عدد من المعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة للتعرف على وجهة نظرهم حول : حرية التلاميذ والطلاب ومدى أحقيتهم فى التعبير عن آرائهم وأفكارهم داخل حجرات الدراسة •

ولقد أظهرت المناقشة : أن معظم المعلمين يرون صعوبة اعطاء التلاميذ والطلاب مثل هذه الفرصة لضيق الوقت المخصص للدرس : وكثرة المقررات وازدحامها وارتفاع كثافة الفصول ، فضلا عن أن التلاميذ والطلاب - مهما كان مستواهم - غير مؤهلين لاصدار الأحكام الدقيقة حول الأمور التعليمية كما أن كثيرا من مناقشاتهم غير جادة ولا تهدف الا لحب الظهور ، واثبات الذوات والثرثرة والاخلال بالنظام •

وقد لا نكون مخطئين اذا قلنا أن ما يراه هؤلاء المدرسون انما يشكل الاعتقاد الراسخ لدى كثير من المعلمين وغيرهم •

وهنا نقول ان ما يراه هؤلاء المعلمون انما يعبر فى الحقيقة والواقع عن وجهة النظر الرسمية فى التعليم المصرى ، والتى تتلخص فى تلك المقولة المعروفة : بأن التلاميذ والطلاب فى طور النمو ، وفى مرحلة تعليمية معينة تفرض عليهم الامتثال والطاعة لمدرستهم ولمعلميهم ، كما انهم بحاجة الى الضبط ، خاصة داخل حجرات الدراسة حفاظا على النظام، وعلى الوقت المخصص للدرس ومن ثم تصدر النشرات والتعليمات ، التى تطالب بضرورة حفظ النظام داخل المدرسة ، والتزام التلاميذ بها تجنبا للوقوع تحت طائلة العقاب •

وهنا نتساءل : ما رد الفعل المتوقع من قبل التلاميذ والطلاب ازاء هذه المواقف التى تتجاهل آراءهم وأفكارهم وتحرمهم من فرصة التعبير عن وجهات نظرهم حول أمور تتصل بتعليمهم وبمستقبل حياتهم ؟ وما هو

الفعل المتوقع من جانبهم ازاء تلك التعليمات ، والضوابط التى تفرض عليهم الامتثال والطاعة •

لاشك أن رد الفعل المتوقع ، يختلف من طالب لآخر ، فهناك من قد يهادن ويسالم وهناك من يساير وهناك من ينطوى على نفسه ، ويشوز ويتمرد • وغيرها من ردود الأفعال التى يمكن أن تؤدى الى تباين الأفكار والوجدانيات والمشاعر وسوء العلاقات داخل المدرسة •

والأخطر من هذا وذاك ، انها يمكن أن تؤدى الى : انتاج شخصيات مضطربة ممتثلة ، طائعة ، مغتربة عن نفسها ، وعن مدرستها ، وعن مجتمعها فاقدة التقبل لذاتها . كارهة لمعلميها ، فاقدة الانتماء لمجتمعها المدرسى ، ولمجتمعها الكبير الذى تعيش فيه •

لهذا كله ، ولغيره ، نرى اننا ازاء مشكلة حقيقية جديرة بالدراسة والتحليل ، والتفسير للمواقف التى نتخذها من تلاميذنا وطلابنا ، فى ضوء علم اجتماع التربية والتعرف على وجهة نظرهم فى المدرسة المصرية ومدى امكانية الافادة منها فى تحسين العملية التعليمية •

وهذا ما نحاول التصدى له فى الدراسة الحالية ، والتى يمكن تحديد مشكلتها فى الاجابة عن التساؤلين الرئيسيين التاليين :

التساؤل الأول : ما موقف الاتجاهات التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية من قضية : أخذ وجهة نظر التلاميذ فى التعليم المدرسى ، وفى المدرسة بصفة عامة ؟ ومنه يمكن أن تتفرع التساؤلات التالية :

١ — ما مدى امكانية الاعتماد على وجهة نظر التلاميذ ، والطلاب حول التعليم المدرسى ؟ ومدى امكانية الافادة من وجهة نظرهم فى هذا المجال ؟

٢ — ما موقع المواقف التى تتخذها المدارس المصرية من وجهة نظر طلابها بين الاتجاهات المختلفة داخل علم اجتماع التربية ؟

٣ — ما الاتجاه الفكرى الذى يمكن الأخذ به حول هذه القضية ؟

التساؤل الآخر : ما وجهة نظر الطلاب فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر ؟ ومنه يمكن أن تتفرع التساؤلات التالية :

١ ـ ما الاتجاه السائد بين الطلاب حول المدرسة الثانوية العـامة في مصـر ؟

٢ ـ ما مدى الاختلاف بين وجهات نظرهم ، لاختلاف مدخلات المدرسة، ولاختـلاف البيئـة (ريف/حضر) والنـوع (ذكر/أنثى) ولتخصص (علمي/أدبي) ومتغير النجاح والرسوب ؟

٣ ـ ما أهم التصورات والمؤشرات التي يمكن طرحها في هذا المجال ؟

اهـداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى :

ـ بيان موقف الاتجاهات التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية من قضية « أخذ رأي الطلاب في التعليم المدرسي ، وفي المدرسة بصفة عامة

ـ تحديد مدى امكانية الاعتماد على وجهة نظر الطلاب ، ومدى امكانية الافادة منها حول التعليم المدرسي .

ـ تحديد الاتجاه الفكري الذي نعمل من خـلاله المدارس المصرية ، ازاء وجهات نظر التلاميذ والطلاب .

ـ تحديد الاتجاه الفكري الذي يمكن العمل من خلاله حول هذه القضية .

ـ التعرف على وجهة نظر الطلاب حول المدرسة الثانوية العـامة في مصر ، ومدى وعيهم بما يحدث بداخلها من علاقات وتفاعلات .

ـ مدى اختلاف وجهات نظرهم ، باختلاف : مدخلات المدرسة الثانوية العامة في مصر واختلاف البيئة والنوع والتخصص والنجاح والرسوب.

ـ استخلاص بعض المؤشرات والخلاصات ، التي قد تكون لها أهميتها في هذا المجـال .

اهمية الدراسـة :

للدراسة أهميتها النظرية والعملية :

ـ فبالنسبة لأهميتها النظرية فيمكن أن تتمثل في عملية التأصـيل العلمي لقضية أخذ رأي الطلاب في التعليم المدرسي » من خلال المـواقف والتفسيرات المختلفة للاتجاهات والتيارات المتعددة داخل علم اجتمـاع

التربية وتحديد الاتجاه الفكرى الذى تعمل من خـلاله المدارس المصرية . والاتجاه الفكرى الذى يمكن العمل من خلاله بالنسبة لهذه القضية .

- أما بالنسبة لأهميتها العملية فيمكن أن تتمثل فى الوقوف على وجهة نظر الطلاب فى المدارس الثانوية العامة فى مصر ، والتعرف على مـدى وعيهم بما يدور داخلها من علاقات وتفاعلات ومدى أمكانية الافادة ممـا يعرضونه من أفكار وآراء فى تحسين العملية التعليمية بالمدرسة الثانوية العـامة فى مصر .

فروض الدراسة :

تقتصر فروض الدراسة على الجانب الميدانى فقط ويمكن صياغتها على الوجه التـالى :

١ - ان الاتجاه السائد بين الطلاب عينة الدراسة هو الشعور العام بعدم الرضا عن المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

٢ - انه توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين وجهات نظر الطلاب - عينة الدراسة لاختلاف البيئة (ريف/حضر) .

٣ - انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب - عينة الدراسة لاختلاف النوع (بنون/بنات) .

٤ - انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطـلاب - عينة الدراسة - لاختلاف التخصص (أدبى/علمى) .

٥ - انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطـلاب - عينة الدراسة لاختلاف متغير الرسوب والنجاح .

منهج الدراسة وأدواتها :

الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية التى تهتم بدراسة : الظواهر التربوية كما هى فى الواقع بهدف تشخيصها والكشف عن أبعـادها ، وجوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها المختلفة ، وبين الظواهر الأخـرى المرتبطة بها واستخلاص أهم المؤشرات والخلاصات والمقترحات التى قـد تفيد فى تفسيرها والتغلب على أوجه القصور التى تعانى منها .

وتعتمد الدراسة الحالية على اسلوب « تحليل المحتوى » باعتبـاره

أداة من أدوات البحث التى يمكن أن تستعين بها مختلف المناهج العلمية فى دراسة الظواهر الاجتماعية ، ولمناسبته لموضوع الدراسة الحالية(١) •

ولسنا بحاجة الى بيان هذا الاسلوب ويمكن الرجوع الى الكتابات المتخصصة والتى تناولته بالتفصيل(١) •

ويكفينا فقط الاشارة الى أن من بين الاستخدامات المختلفة لهذا الاسلوب محاولة الكشف عن الأبعاد والاتجاهات والمؤشرات التى تنطوى عليها مادة « التحليل » موضوع الدراسة ، ورصد تكراراتها ، ومواطن التركيز عليها وتحديد العبارات الخاصة بها وتحديد الاتجاهات والمؤشرات التى قد تفيد فى تشخيص الظاهرة ، وتفسيرها أو طرح المقترحات التى قد تفيد فى علاجها(٣) •

ومادة « التحليل » فى الدراسة الحالية : هى « كتابات الطلاب » عينة الدراسة حول مدخلات المدرسة الثانوية العامة ، ومن أهمها : المناهج الدراسية والكتب المدرسية وطرق التدريس ووسائله والمعلمون، والامتحانات المدرسية ، الادارة المدرسية والامكانيات المدرسية والتعليمات وأساليب حفظ النظام داخل المدرسة والعلاقة بين التلاميذ من ناحية وبينهم وبين المعلمين من ناحية ثانية وبينهم وبين ادارة المدرسة ، من ناحية ثالثة ، والعلاقة بين المعلمين من ناحية ، وبينهم وبين ادارة المدرسة من ناحية ثانية •

ومن ثم يمكن القول : ان أداة التحليل المستخدمة فى الدراسة الحالية أشبه ما تكون بموضوعات « التعبير » التى يقوم الطلاب بكتابتها فى المدرسة •

والموضوع هنا « المدرسة الثانوية العامة فى مصر » ما ينبغى أن تكون عليه وما هو واقع بالفعل من وجهة نظر طلابها •

محتوى الدراسة :

تتكون الدراسة الحالية من قسمين رئيسيين وخاتمة :

القسم الأول : الاطار النظري والدراسات السابقة ، والذى تتكفل بالاجابة عن التساؤل الأول من **تساؤلات المشكلة** •

القسم الثانى : الدراسة الميدانية والتى تتكفل بالاجابة عن التساؤل الثانى من تساؤلات المشكلة •

خاتمة الدراسة : وفيها نطرح مدى صحة فروضها وأهم مقتضياتها •

القســـم الأول

الاطار النظرى والدراسات السابقة

يغطى هذا القسم محوران أساسيان : فى المحور الأول منهما نتناول موقف الاتجاهات الفكرية : التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية، من قضية أخذ رأى الطلاب فى التعليم المدرسى ، وفى المحور الآخر : نتناول الدراسات السابقة التى ترتبط بهذه القضية .

وفيما يلى هذان المحوران :

اولا : موقف الاتجاهات الفكرية التقليدية والمعاصرة من قضية « اخذ رأى الطلاب فى التعليم المدرسى » :

فى البداية يجدر بنا أن تشير الى أن هنــاك العديد من التصــنيفات لهذه الاتجاهات فلا يوجد تصـــنيف محدد لها يحظى بالقبول او الاتفاق عليه من قبل المشتغلين بعلم اجتماع التربية .

ولن ندخل فى تفاصيلها ، وما قد يكون بينها من تداخلات واختلافات لأن هناك العديد من الدراسات التى تناولتها بالتفصيل(٤) .

ويكفينا فقط الاشارة الى أن هذه الاتجاهات يمكن تصنيفها الى ثلاث مجموعات رئيسية : الاتجاهات الكلية Macro التحليلية Micro التفاعلية Interactionist .

وفيما يلى ، ما يوضح هذه الاتجاهات وموقفها من قضية « اخذ رأى الطلاب فى التعليم المدرسى » .

٢ ـ الاتجاهات الكلية Macro perspectives

يقصد بالاتجاهات الكلية ، تلك الاتجاهات التى تهتم بدراسة البنى والنظم الاجتماعية من منظور أكثر عمومية وشـــمولا ، أو بعبارة اخرى : دراستها على انها وحدة كلية ، ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا ، لتحـــديد علاقات التفاعل والتأثير المتبادل بينها ، وبين ما يحيط بها من نظم اجتماعية أخــرى .

فهذه الاتجاهات تهتم بدراسة البنى والنظم من « الخارج » دون الدخول فى التفاصيل المتعلقة بما هو « داخلها » بعبارة أخرى هى أشبه ما تكون بالتصوير من « أعلى » وحتى يمكن الالمام بكافة جوانب وابعاد الموقف وعلاقته بالجوانب والابعاد الأخرى •

والاتجاهات التى تتبنى هذه الرؤية كثيرة ومتعددة ، ومتباينة فى الوقت نفسه لكن — مع تعددها وتباينها — تنطلق من نقطة بداية واحدة أو من افتراض معين تستند عليه فى دراستها ، وتحليلاتها وتفسيراتها للبنى والنظم الاجتماعية •

ويتلخص هذا الافتراض ، فيما تذهب اليه هذه الاتجاهات : من أن المجتمعات والثقافات ومختلف المؤسسات والنظم الاجتماعية هى التى تقوم بوضع وتحديد معايير ، وأنماط السلوك التى ينبغى على الأفراد ، والجماعات اتباعها باعتبارها النموذج أو المثال الذى ينبغى على كل الأفراد والجماعات اطاعته ، والامتثال له والاقتداء به والعمل من خلاله ، حفاظا على المجتمع ، وتماسكه واستقراره وتوازنه ومن ثم تعمل هذه المجتمعات والمؤسسات على اخضاع الأفراد والجماعات لهذه المعايير والأنماط واكسابهم اياها بمختلف الطرق والأساليب(٥) • لكن تجدر الاشارة الى أن الاتجاهات الكلية — وان كانت تنطلق من نقطة بداية واحدة — الا أنها تختلف بعد ذلك فى تحليلاتها وتفسيراتها للبنى والنظم الاجتماعية ، والأدوار التى ينبغى أن تقوم بها ، والاغراض التى تسعى الى تحقيقها ، وما ينبغى أن يسودها من تفاعلات وعلاقات ، وقواعد ومعايير وأنماط •

ولتوضيح هذه الاختلافات يمكن الاشارة الى النوعين الرئيسيين اللذين تتشكل منهما الاتجاهات الكلية •

ونعنى بهذين النوعين الرئيسيين :

- الاتجاهات الوظيفية البنائية — Structural functionalist
- الاتجاهات الصراعية البنائية — Structural conflict

١ — الاتجاهات الوظيفية البنائية :

أو ما يطلق عليه : الاتجاهات التقليدية • وتشمل : الوظيفة البنيوية وتحليل النظم ، ورأس المال البشرى •

وتنطلق هذه الاتجاهات جميعا من نقطة بداية واحدة أو افتراض معين مؤداه ان : ان المجتمع يشكل فى مجمله بناء ، أو اطارا عاما يتكون من أجزاء ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا ، وكل جزء منها يقوم بوظائف محددة ، تسير فى نفس الاتجاه الذى يسير فيه المجتمع ككل ، ومن ثم تسعى جميعا الى تحقيق الأهداف التى يسعى المجتمع الى تحقيقها(٦) .

تأسيسا على هذا - الفهم - وانطلاقا من هذا الافتراض - فان الاتجاهات الوظيفية ترى :

- انه من المفروض أن يكون هناك اتفاق عام بين مختلف أجزاء المجتمع .

- أو على الأقل بين معظمها - على المعايير والانماط التى يضعها المجتمع للأفراد والجماعات ، والتى ينبغى عليهم الامتثال والطاعة لها ، كما انه من المفروض أن يكون هناك اتفاق بينها على الأهداف التى يسعى المجتمع الى تحقيقها(٧) .

- من المفروض أن يعمل المجتمع على تحقيق التوازن والتعاون والتنسيق بين مختلف أجزائه ، والاتفاق على القيم المشتركة بين عناصره(٨) .

- انه يجب على الفرد أن يساير النظام الاجتماعى ، ويعمل على خدمته والامتثال لقواعده ، ونظمه ، ومن ثم فان للنظام الاجتماعى شرعية استخدام ما يراه مناسبا لتحقيق هذا الغرض(٩) .

- ان عمليات التنشئة الاجتماعية تعتبر من العمليات الأساسية والضرورية لاكساب الأفراد ثقافة المجتمع ، وقيمه ، واخلاقياته ، ومعاييره . وبالتالى الحفاظ على تماسكه ، ووحدته ، واتزانه(١٠) .

- ان التربية تعتبر من أهم المؤسسات والنظم الاجتماعية فى تحقيق التوازن ، والاستقرار داخل المجتمع باعتبارها أداة التطبيع الاجتماعى ، وغرس قيم الكبار فى نفوس الصغار ، ومن ثم تعمل على وحدة المجتمع وتماسكه واستمراريته فضلا عن أهميتها فى مجال اعداد القوى العاملة وتقدم المجتمع ورقية .

- ان العلاقة بين التربية - بصفة عامة ، والتعليم بصفة خاصة - وبين النظم الاجتماعية الأخرى ، علاقة وثيقة لما بينهما من علاقات التفاعل والتأثير المتبادل والتكامل والتنسيق والتعاون(١١) .

على هذا الأساس ووفق هذه الرؤية تحدد الاتجاهات موقفها من « وضع التلميذ » فى المدرسة ومن أخذ رأيه فى التعليم المدرسى . ويتلخص هذا ، الموقف فى النظر الى التلميذ على انه يمر بمرحلة عمرية وتعليمية معينة ، تستدعى اخضاعه بمختلف الأساليب والطرق للمعايير والأنماط الاجتماعية ، حتى يمكن أن يتكيف مع المجتمع ، ومع نظمه المختلفة ، وبالتالى يمكن تحقيق أكبر درجة من الاتساق والاستقرار داخل المجتمع ، والعمل على بقائه واستمراريته ووحدته وتماسكه .

كما أنها تنظر الى التلاميذ على انهم مجرد « أشياء » أو مادة خام قابلة للتشكيل كيفما تشاء . أو بتعبير أدق تنظر اليهم نظرتها الى « الطين » وتنظر الى المدرسة والى المعلم نظرتها الى « صانع الفخار » الذى يستطيع أن يصنع من الطين ما يشاء من أنواع القدر ، أو كالزارع الماهر الذى يغرس الزرع ويتعهده بالتربية والرعاية أو كالبناء الماهر الذى يقيم البناء على دعائم قوية .

ومن ثم فانها ترى انه ينبغى على التلاميذ الإنصياع للمعلم والطاعة له والإستماع لكل ما يقوله لهم . كما أن عليهم الامتثال ، والخضوع للضوابط والمعايير التى توضع لهم من قبل المدرسة دون مناقشتها ، أو الإعتراض عليها كما انه ليس من حق التلاميذ المطالبة بأخذ رأيهم أو مشاورتهم حول التعليم المدرسى : « لأنه ليس من حق « الطين » ، ان يطالب باستشارته أو أخذ رأيه حول نوع «القدر» الذى يصنع منه»(١٢)

هذه خلاصة موقف الاتجاهات الوظيفية البنائية ، من وضع التلميذ وقضية « أخذ رأيه فى التعليم المدرسى » :

وهنا نقول : ان هذا الموقف يقابل بالنقد الشديد من قبل الاتجاهات المعاصرة داخل علم اجتماع التربية ، كالصراعية والتحليلية والفاعلية وغيرها من الاتجاهات التى تدعو الى ضرورة الاهتمام بوضع التلميذ فى المدرسة وأخذ رأيه فى التعليم المدرسى .

وفيما يلى موقف هذه الاتجاهات :

٢ - الاتجاهات الصراعية البنائية :

تشكل هذه الاتجاهات - كما سبق أن أشرنا - الفرع الرئيسى الآخر للاتجاهات الكلية

وهذه الاتجاهات - على اختلاف فصائلها - تنطلق من افتراض معين مؤداه : أن النظم والمؤسسات الاجتماعية داخل المجتمع تتصارع مع بعضها ، من أجل خدمة تنظيمات بنيوية معينة •

فالصراع سمة التعامل بين هذه النظم والمؤسسات حيث يحاول بعضها الهيمنة والسيطرة على البعض الاخر والتمتع بكافة الامتيازات ، وبالتالى الحفاظ على الوضع القائم كما هو دون تغيير فى حين توجد نظم ومؤسسات أخرى تحاول الحصول على وضع أفضل مما هى عليه • والعمل على اعادة توزيع الامتيازات والفرص المتاحة داخل المجتمع ، ومن ثم تدخل فى صراع عنيف مع غيرها من النظم والمؤسسات - من أجل تغيير الوضع القائم وكل ما يرتبط به من مفاهيم وقيم ومعايير(١٣) •

وهكذا يفرض مفهوم « الصراع » نفسه ، وبقوة بين مختلف النظم والمؤسسات داخل المجتمع • وهو صراع ضرورى ومطلوب من اجل تقدم المجتمع ، والعمل على وحدته وتماسكه وتكامله بعبارة أخرى هو صراع وظيفى ، لأنه يستبعد كل عناصر الضعف من مختلف الظواهر الاجتماعية فى المجتمع ، ويعمل على ارساء قواعد ، وعلاقات وظيفية جديدة بين جوانبها المختلفة •

كما انه صراع جزئى ، لا كلى وهو محدد ، يتخذ من السلطة داخل المؤسسات والنظم الاجتماعية محورا وهدفا له ومن ثم لا يشكل خللا وظيفيا - كما تدعى الاتجاهات الوظيفية التقليدية(١٤) •

من هذا المنطلق تطرح الاتجاهات الصراعية ، العديد من المبادىء والنتائج منها :

- ان هناك صراعات متعددة ومستمرة بين المؤسسات والجماعات

المختلفة داخل المجتمع . وهى صراعات ضرورية ومطلوبة من أجل تطوير المجتمع وتحديثه ، وتماسكه .

— ان التربية — باعتبارها احدى النظم والمؤسسات الاجتماعية — تنطوى هى الأخرى على العديد من أشكال الصراع بل هى نفسها موضوع صراع بين مختلف القوى الاجتماعية باعتبارها من أهم أدوات التحديث والتجديد والسيطرة والهيمنة(١٥) .

— أن الفرد هو سيد الموقف داخل النظم والمؤسسات الاجتماعية ، بمعنى انه يجب على هذه النظم والمؤسسات أن تسايره وتستجيب لحاجاته . فاذا لم يستجب الفرد لها ، أو التكيف معها ، فالعيب فيها وليس فى الفرد وبالتالى لابد من تعديلها أو تغييرها .

— أن عمليات التنشئة الاجتماعية ، والتطبيع الاجتماعى لا تؤدى الى وحدة المجتمع وتماسكه — كما تدعى الاتجاهات الوظيفية التقليدية — وانما هى أداة التمايز الطبقى داخل المجتمع(١٦) .

فى ضوء هذه المبادئ والنتائج — التى تتبناها الاتجاهات الصراعية — تحدد موقفها من « وضع التلميذ » فى المدرسة ، وقضية أخذ رأيه فى التعليم المدرسى .

ويتلخص هذا الموقف فى انها ترى أن للتلميذ وضعه المتميز داخل المدرسة لأنه يشكل عنصرا هاما من عناصر الصراع داخلها ، وهو صراع مطلوب من أجل بناء شخصيته وتحسين العملية التعليمية وتغيير واقع المدرسة الى الأفضل ومن ثم ينبغى الاهتمام بأفكار التلاميذ وأرائهم وتخليصهم من كل القيود التى تحول دون حقهم فى التعبير عن أنفسهم ووجهات نظرهم .

كما انه ليس مطلوبا من التلميذ أن يساير المدرسة ، أو يخضع لتعاليمها ونظمها ، وانما على المدرسة أن تسايره ، وتستجيب لحاجاته ، فاذا ما أخفقت فى هذا الأمر فلابد من تعديلها . أو تغييرها .

وليس مطلوبا من التلميذ أيضا أن يساير المعلم أو يمتثل لآرائه وأفكاره لأن مطالبة التلميذ بمثل هذا الموضوع يشكل خطرا يهدد حياته

فى المستقبل فقد يقوم المعلم - معتمداً على أساليب التهديد والتخويف - بمطالبة التلميذ بفعل أشياء معينة ، أو الاعتقاد فى مسائل معينة تتنافى مع القيم الانسانية والأخلاقية • وقد تعوق نمــوه ، وتحد من قــدرته وملكاته ، مما يفرض ضرورة أن يكون له الحق فى التعبيــر عن آرائه ، وأفكاره ، ووجهة نظره ، تعميمــا للقيم التــربوية ، والديمقراطية • واستقلالية الشخصية ، ومراعاة لمستقبل التلاميذ ، لأنهم سوف يرفضون مستقبلا الكثير مما نقدمه لهم الآن ، من تعليم ، وما يستخدمه المعلمون معهم فى حجرات الدراسة من أسـاليب ديكتاتورية ، واستخدامهم هذه الخبرات على انها تشكل جزاء من ممتلكاتهم الشخصية(١٧) •

هذا فيما يتصل بموقف الاتجاهات الصراعية من قضية « أخـذ رأى التلميذ فى التعليم المدرسى » ووضعه فى المدرسة ، وببيان هذا الموقف تكتمل صورة الاتجاهات الكلية وموقفها من هذه القضية • وننتقل الى :

ب - الاتجاهات التحليلية : Micro Perspectives

وهى الاتجاهات التى تهتم بسيسيولوجيا الحياة اليومية ، وتحليـل الرموز والمعانى ، والتفاعلات اليومية الناشــئة عن استخدامها داخــل البنى والنظم الاجتماعية •

وهذا يشير الى أن الاتجاهات التحليلية تهتم بدراسة البنى والنظـم الاجتماعية من « الداخل » مقابل اهتمام الاتجاهات الكلية بدراستها من « الخارج » كما سبق أن أشرنا •

ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من الاتجاهات التحليلية منها :

- الاثنوميثودلوجية Ethnomethodology
- الفينومينولوجية Phenomenology
- التفسيرية Interpretivist
- التفاعلية الرمزية Symbolic Interactionism

وبالرغم من تعدد هذه الاتجاهات ، الا انها تتقارب الى حد يصعب معه التفرقة بينها ؛ فجميعها تنطلق من افتراض معين مؤداه : ان أفـراد المجتمع - وان كانوا خاضعين فى أفعالهم للمعايير الاجتماعية ، ويرتبطون

بالنظم الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً ـ الا انهم يصنعون هذه النظم ، من خلال أفعالهم الأجتماعية وتفاعلهم مع مواقف الحياة اليومية فالنظم الاجتماعية ـ من وجهة النظر التحليلية ليست ألا المحصلة النهائية للنشاط اليومي الذى يؤدى الى عمليات التغيير الاجتماعي ـ التى تتعرض لها هذه النظم وذلك عندما يتوقف هؤلاء الأفراد عن القيام بعمل اجتماعي معين ، والبدء فى القيام بفعل آخر ، أكثر اهمية وجدوى من وجهة نظرهم(١٨) .

خلاصة القول : أن الاتجاهات التحليلية تهتم بدراسة الواقع الاجتماعي ، وتحليل الرموز والمعانى والافتراضات ، والتعريفات التى تحدد نمط حياة الأفراد وتصرفاتهم اليومية ، داخل البنى والنظم الاجتماعية ، فى محاولة لتفسير كيفية صنعهم لهذه المعانى والرموز وقواعد التفاعل اليومية وكيفية تأثرهم بها وتشكيل سلوكياتهم خلال هذه التفاعل فى مواقف الحياة اليومية .

على هذا الأساس تتعامل الاتجاهات التحليلية مع المؤسسات التعليمية حيث تقوم بدراستها وتحليل المعانى والرموز التى تستخدم داخلها ، وكيفية تكوينها فى مواقف الحياة اليومية ، وذلك باستخدام منهج التحليل الرمزى القائم على الفهم والتفسير واستخدام أسلوب الملاحظة ، والمعايشة الكاملة والمشاركة الفعالة للأحداث اليومية . داخل حجرات الدراسة(١٩) .

ومعنى هذا : أن الباحث التحليلى يقف موقف الناقد للرموز والمعانى والافتراضات السائدة فى المؤسسات التعليمية والتى يفرضها العاملون فى الحقل التربوى وينظر اليها الباحثون والدارسون فى الاتجاهات التقليدية على انها مسلمات أساسية ينطلقون منها فى بحوثهم ودراساتهم التربوية الامبريقية .

أما الباحث التحليلى فانه لا يسلم بالأشياء السائدة فى المؤسسات التعليمية ، وانما يقوم بعملية تحليل ونقد لها ، من خلال المعايشة والمشاركة لأحداث الحياة اليومية داخل الفصول الدراسية ، هادفا من

ذلك اثارة وعى الأفراد داخل هذه المؤسسات بان ما يواجههم من معان ورموز ، ومفاهيم ، انما هى من صنع أنفسهم وليست مفروضة عليهم وبالتالى يسهل عليهم التعامل معها والعمل على تغييرها وتعديل مسارها(٢٥) ٠

من هذا المنطلق تحدد الاتجاهات التحليلية موقفها من التلميذ،ووضعه فى المدرسة ، ومن قضية أخذ رأيه فى التعليم المدرسى ٠

ويتلخص هذا الموقف فى النظر الى التلاميذ على انهم هم الذين يصنعون واقعهم من خلال تفاعلهم مع أحداث ومواقف الحياة اليومية ، وبالتالى يحتلون موقعا هاما داخل المدرسة ٠ وتشكل أفكارهم وآراؤهم ووجهات نظرهم أهم المصادر الأساسية التى يمكن الاعتماد عليها فى احداث العديد من التغيرات والتعديلات فى المدرسة ٠

كما ترى الاتجاهات التحليلية انه يمكن التوصل الى هذا المصدر الهام من خلال معايشة التلاميذ والتفاعل معهم ، وتحليل ما يدور بينهم من تفاعلات ومناقشات وما يصدر عنهم من تعبيرات تلقائية ، ومن خلال تحليل كتاباتهم خاصة تلك الكتابات التى لا تخضع لأى قيود رسمية أو التى لا تحظى باهتمامات المنهج المدرسى ، أو القائمين على تنفيذه داخل المدرسة(٢١) ٠

هذه صورة عامة عن الاتجاهات التحليلية ، وموقفها من التلميذ ، ووضعه فى المدرسة ، وقضية أخذ رأيه فى التعليم المدرسى ٠ وننتقل الى بيان موقف المجموعة الثالثة من الاتجاهات الفكرية داخل علم اجتماع التربية ونعنى بها ٠

جـ الاتجاهات التفاعلية : Interactionist Perspectives

هناك العديد من هذه الاتجاهات ، منها ما يرتبط بالاتجاهات الكلية Macro ومنها ما يرتبط بالاتجاهات التحليلية Micro لكنها جميعا تنطلق من افتراض معين مؤداه : ان المجتمع يأخذ شبكة واسعة مترابطة الأجزاء ، محكمة الخيوط ، ممتلئة بالحركة والنشاط ، وان كان هذا التيار محكوما فى تدفقه بأجزاء الشبكة وخيوطها ٠

وترى هذه الاتجاهات انه يمكن للتيار أن يتدفق دون وجود معوقات تعوق تدفقه وذلك بفضل التعاون والتنسيق بين أجزاء الشبكة وخيوطها، وما تتبعه من أساليب تتصف بالمرونة ويمكن أن تكون هناك معوقات تعوق تدفق التيار لوجود مصادمات وصراعات بين هذه الأجزاء والخيوط، وما تتبعه من أساليب تتصف بالجمود والانغلاق كما يمكن للتيار أن يأخذ حالا وسطا فى تدفقه لامكانية الجمع بين التعاون والصراع ، والمرونة والجمود ، والانفتاح والانغلاق فى تعامل أجزاء الشبكة مع بعضها وعلاقات التفاعل بينها ٠

وهكذا يكون حال المجتمع ، وحال نظمه ومؤسساته من وجهة النظر التحليلية والافتراض التى تستند عليه فى نظرتها لأجزائه وعلاقات التفاعل بينهما(٣٢) ٠

وهذه النظرة تشير الى أن الاتجاهات التحليلية تهتم بدراسة العلاقات والتفاعلات التى تحدث داخل المؤسسات والنظم الاجتماعية وتلك التى تحدث بينها وبين غيرها من النظم والمؤسسات الأخرى ٠ أى انها تجمع فى دراستها لهذه النظم والمؤسسات بين النظرتين : النظرة التحليلية والنظرة الكلية وذلك بهدف السيطرة على مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ٠ وهى أشبه ما تكون بآلة الرومانى القديم Janus الذى كان يقوم بحراسة مدينة روما كما تحكى الاسطورة الرومانية القديمة ، حيث كان مخلوقا بوجهين ، ينظر بهما فى اتجاهين مختلفين حتى يستطيع حراسة المدينة(٣٣) ٠

وعلى هذا الأساس تتعامل الاتجاهات التفاعلية مع المدرسة ، ووضع التلميذ فيها وقضية أخذ رأيه فى التعليم المدرسى ٠

وبايجاز يمكن القول : أن الاتجاهات التفاعلية تنظر الى هذا الموضوع نظرة تتصف بالاعتدال ، حيث تقف وسطا بين الاتجاهات الوظيفية التقليدية والصراعية الراديكالية ٠

فهى لا تأخذ بمنطق الاتجاهات التقليدية ، من منطلق ايمانها بانه من الضرورى أن يكون للتلميذ وجهة نظره فى الأمور التعليمية فضلا عن أن

التلاميذ أنفسهم يطالبون بضرورة أن يكون هناك نوعا من السلطة المدرسية والحزم فى التعامل معهم وان كانوا يرفضون الصرامة المنفرة، واستخدام الأساليب الديكتاتورية فى التعامل معهم ، كما يرفضون اهمال أفـــكارهم وآرائهـم •

بعبارة أخرى ينشد التلاميذ الحزم بلا عنف ، واللين بلا ضـعف ، ينشدون العلاقات الطيبة وروح المودة والاحترام المتبادل والتشاور معهم، وأخذ رأيهم فيما يتعلق بمستقبل حياتهم ، كما ينشدون حرية التعبير عن أنفسهم وأفكارهم داخل حجـــرات الدراسة ، بحيث تتحـــول هذه الحجرات الى ساحات لتعميق مفاهيم الديمقراطية والحرية •

وهذا ما تأخذ به الاتجاهات التفاعلية فى تعاملها مع التلميذ ووضعه فى المدرسة ، وقضية أخذ رأيه فيها (٢٤) •

وهنا نقول أن ما تأخذ به الاتجاهات التفاعلية فى هـذا المجال تؤكده العديد من الدراسات التى تناولت قضية « أخـذ رأى التلميذ فى التعليم المدرسى » حيث تتجمع هذه الدراسات على أن التلاميذ ينشدون مشاورة أكثر فعالية وعلاقات أكثر مودة ، كما ينشدون احترام وجهـات نظـرهم، والتعبير عن أنفسهم والافادة مما يطرحونه حول التعليم المدرسى من آراء وافكار (٢٥) •

ولعل فى هذا اشارة مناسبة لطرح :

ثانيا : الدراسات السابقة :

يجدر بنا منذ البداية أن نشير الى أن كثيرا من الدراسات التى تناولت وضع التلميذ فى المدرسة ، وقضية أخذ رأيه فيها ـ تنطلق من وجهة نظر « تفاعلية » بمعنى انها تتبنى ـ فى معظمها ـ الافتراضات التى تستند عليها الاتجاهات التفاعلية فى تفسيرها لهذه القضية والتى سـبق بيانها عند الحديث عن هذه الاتجاهات •

على أى حال سنحاول فى هذا المحور الاشارة الى بعض هذه الدراسات والتى يمكن تصنيفها الى ثلاث مجموعات رئيسية، تدور حـول الموضوعات التـالية :ـ

— مدى أحقية التلاميذ فى التعبير عن وجهة نظرهم فى التعليم المدرسى .

— مدى أهمية الأخذ بوجهة نظر التلاميذ فى التعليم المدرسى .

— وجهة نظر التلاميذ فى التعليم المدرسى بصفة عامة . وفى المعلمين بصفة خاصة .

وفيما يلى نماذج من هذه الدراسات :

١ — مدى احقية التلاميذ فى التعبير عن وجهة نظرهم فى التعليم المدرسى

فى هذا الصدد يمكن الاشارة الى :

١ — دراسة ميجان Meghan ١٩٧٠ ، حول موقف السلطات المدرسية فى بعض المدارس البريطانية ، من قضية أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ولقد خلصت هذه الدراسة الى أن السلطات المدرسية فى هذه المدارس لا تثق كثيرا فى آراء التلاميذ وأفكارهم حول المسائل التعليمية على أساس أنها آراء وافكار تعوزها الدقة والحكم الصائب ، وبالتالى لا قيمة لها فى تحسين العملية التعليمية (٢٦) .

٢ — دراسة كالفرت Carvert (١٩٧٥) والتى حاول التعرف فيها على الأسباب التى تحول دون اعطاء التلاميذ حقهم فى التعبير عن وجهة نظرهم فى التعليم المدرسى فى المدارس البريطانية ، واهمال السلطات المدرسية لأفكارهم وآرائهم فى هذا المجال .

ولقد خلصت هذه الدراسة الى العديد من الأسباب منها :

— أن السلطات الرسمية — فى التعليم البريطانى — أصبحت مشغولة بوضع السياسات التعليمية والعمل على تنفيذها أكثر من الاهتمام بالتعليم نفسه .

— ان المدرسة اصبحت تهتم بعمليات « التدريس » أكثر من اهتمامها

بعمليات «التعليم» ومن ثم أصبحت ترتكز على « المعلم » أكثر من تركيزها على التلميذ » .

— ان التلاميذ ، والصغار بصفة عامة ، لا يشكلون قوى ضغط في المجتمع عند المقارنة بالكبار ، واذا ما رغب الصغار في التعبير عن أنفسهم أو الاستماع اليهم ، فانه عادة ما يقوم الكبار بالحديث نيابة عنهم . بل كثيرا ما يؤخذ رأى الكبار فيما يتعلق بشئون الصغار .

ويخلص كالفرت من هذا كله ، بأن التلاميذ في المدارس البريطانية لاتتاح لهم فرصة التعبير عن وجهات نظرهم ، ولا توجد لهم أدوار محددة ، بل لم تعد لهم أدوار يقومون بها اصلا فالمعلم هو الذى يحدد هذه الأدوار ويقوم بها حيث ينظر الى نفسه نظرة الطبيب الى المريض ، فكما ان الطبيب هو الذى يشخص المرض ويصف الدواء ، وما على المريض الا الطاعة والامتثال لأوامر الطبيب ، فكذلك التلميذ عليه الطاعة والامتثال لأوامر وتعليمات المعلم .

والمرحلة النهائية — كما يرى كالفرت — هى وجود فجوة عميقة بين التلاميذ ومعلميهم ، وبينهم وبين المدرسة من ناحية أخرى ، كما ترتب عليه وجود تباين شديد في الافكار والوجدانات والمشاعر بين هذه العناصر (٢٧) .

٣ — وهناك دراسة قام بها استون Stone وتايلور Taylor (١٩٧٦) حول حقوق التلاميذ في التعبير عن وجهة نظرهم في التعليم المدرسى ، ولقد تمت هذه الدراسة على عينة من المدارس البريطانية أيضا .

ولقد خلصت الدراسة الى ان التلاميذ يخضعون للعديد من الضوابط والتعليمات الصارمة ، التى تحول دون حقهم في التعبير عن وجهة نظرهم في التعليم المدرسى ، وتفرض عليهم ضرورة الطاعة والامتثال للمعلمين وللسلطات المدرسية ، وقد يسمح للتلاميذ الكبار بالتعبير عن وجهة نظرهم داخل حجرات الدراسة ، لكن يتم هذا تحت توجيه وسيطرة معلميهم (٢٨) .

٤ — كما ان ميجان قام بدراسة عام ١٩٧٧ للتعرف على وجهة نظر المعلمين حول مدى أحقية التلاميذ في التعبير عن آرائهم في التعليم المدرسى ، في المدارس البريطانية .

ولقد كشفت هذه الدراسة : عن أن كثيرا من المعلمين يرون أن التلاميذ غير مؤهلين للحكم على التعليم المدرسي أو على كفاءة المعلمين أو طرق التدريس ، ومن ثم فان اعطاءهم هذا الحق ـ من وجهة نظر المعلمين ـ يشكل تهديدا للنظام المدرسي القائم ، وقد يؤدي الى الاخلال بالدراسة ٠

ويفسر ميجان هذا الموقف من جانب المعلمين بانه يرجع الى نشأتهم ، وما تعودوا عليه في اعدادهم كمعلمين ، فلقد تربوا وأعدوا وفق تعاليم وضوابط صارمة ، لم تكن تسمح لهم بالتعبير عن وجهة نظرهم ٠ ومن منطلق أن المرء يميل عادة الى ما تعود عليه ، فان المعلمين ينكرون على تلاميذهم حقهم في التعبير عن أفكارهم وآرائهم ، ووجهة نظرهم في التعليم المدرسي ٠

واذا وضعنا في الاعتبار أن المعلمين يعملون وفق ما تمليه عليهم السلطات التعليمية ، والمدرسية من تعليمات وقواعد ، فانه يمكن أن يتبين لنا : لماذا يتخذ المعلمون هذا الموقف من التلاميذ (٢٩) ٠

هذا فيما يتصل ببعض الدراسات التي طرحناها كنماذج حول مدى أحقية التلاميذ في التعبير عن وجهة نظرهم في التعليم المدرسي ٠

ونصل الان الى طرح الدراسات التي تدور حول :ـ

٢ ـ مدى اهمية الاخذ بوجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي :

هناك العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية ، وجدوى الأخذ بوجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي ، والأحكام التي تصدر عنهم حول هذا الموضوع منها :ـ

أ ـ دراسة فيلدمان Veldman وبيك Peck (١٩٦٣) ولقد خلصت هذه الدراسة الى أن الكثير مما يصدر عن التلاميذ من أحكام ووجهات نظر حول عمليات التدريس ـ تتصف بالدقة والادراك الواعي ومن ثم يمكن الوثوق فيها والاعتماد عليها في تحسين العملية التعليمية (٣٠) ٠

٢ ـ وهناك دراسة أخرى قام بها ويرتمان Werthman (١٩٦٣) وفيها يؤكد على أهمية وضرورة اعطاء التلاميذ فرصة طرح وجهات نظرهم

والاستماع اليهم والتعامل معهم ككيانات انسانية ، لها أهميتها وافكارها وآراؤها التي لاتقل أهمية عن آراء وأفكار الكبار خاصة وان اعطاءهم مثل هذه الفرصة يدفعهم للمشاركة الفعالة في العمل المدرسي ويغرس فيهم روح التعاون واحترام آراء وأفكار الاخرين (٣١) •

٣ ـ دراسة ميجان التي قام بها عام ١٩٨٦ ، من خلال تحليله للعديد من الدراسات في هذا المجال ، ولقد خلص من تحليله الى : أن للتلاميذ آراءهم وأفكارهم القيمة حول الكثير من الأمور التعليمية ، وأن التشاور معهم والاهتمام بوجهة نظرهم في التعليم المدرسي له تأثيره الايجابي في تحسين العملية التعليمية وتحسين العلاقات داخل المدرسة ، فضلا عن انها تعمل على الحد من انفعالاتهم واضطراباتهم داخل حجرات الدراسة (٣٢) •

٣ ـ وجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي :

نظرا لتعدد هذه الدراسات فانه يمكن تصنيفها الى : دراسات تتناول « المدرسة » بصفة عامة ، واخرى تتناول « المعلم » بصفة خاصة •

فبالنسبة للدراسات التي تتناول المدرسة بصفة عامة ، فيمكن الاشارة الى :

١ ـ دراسة جوفمان Goffman (١٩٦١) والتي توضح وجهة نظر التلاميذ في بعض المدارس الأمريكية •

وفي هذه الدراسة ، قام بتحليل وجهة نظر التلاميذ وطرح بعض ما كتبوه حول المدرسة • ولقد جاء على لسانهم :

« ان المدرسة تشبه مائدة القمار ، فكل شيء فيها خاضع للصدفة ولا تستطيع أن تسأل ، لماذا حدث أو يحدث هذا ؟ وماذا يمكن أن يترتب لو أنه لم يحدث أصلا ؟ اننا مجرد اشياء توضع في المدرسة من اجل انتقالنا للفرق العليا وليس لدينا أي تصور عما يمكن عمله ان المدرسة تعاملنا جميعا بأسلوب واحد ، وكأننا أشياء موضوعة ، أو جزءا من اثاث المدرسة • اننا لسنا أكثر من « مسمار » في آلة ، تحركنا المدرسة كيفما تشاء • أننا

نيدخلها منذ أن يكون عمرنا خمس سنوات ، ثم ننتقل فيها • فاذا مابلغنا سن السابعة عشر أو الثمانية عشر لفظتنا خارجها لتتلقنا احدى الكليات (٣٣) •

ويعلق جوفمان على هذه النظرة بانها نظرة يمكن أن تؤدى الى اغتراب التلاميذ ويمكن أن تشكل فى الوقت نفسه مصدرا هاما من مصادر المنهج الخفى ، الذى يتضمن فى مجمله : تعلم التلاميذ أشياء ، لاتقصد المدرسة ان تعلمها لهم ، أو اكتسابهم اتجاهات غير واردة فى المنهج الدراسى ومن ثم تؤدى الى نتائج خطيرة لم تكن فى الحسبان (٣٤) •

٢ ـ دراسة هارجريفز Hargreaves (١٩٦٧) والتى قام بها على عينة من طلاب المدارس الثانوية الانجليزية • ومن خلالها حصل على معلـومات هامة حول تفسيرهم للكثير من جوانب الحياة المدرسية •

ولقد خلصت هذه الدراسة : الى ان الطلاب يشعرون بعدم الرضا عن المدرسة الثانوية ، خاصـة فيما يتعلق بالمناهج الدراسية والادارة المدرسية والامكانيات المتاحة فى المدرسة (٣٥) •

٣ ـ دراسة بيكر Becker ١٩٦٨ التى تفسر جـانبا هاما من جوانب سخط التلاميذ ، وعدم رضاهم عن المدرسة حيث ترى الدراسة : أن فكرة « الصنعة والمسائل المهنية والحرفية » ، أصبحت تسيطر على الأنشطة المدرسية ، بل وعلى الحياة المدرسية بصفة عامة ، ولـم يعد للجوانب الثقافية والاخلاقية وجود فى مدارس اليوم ، فالتلاميذ لم يعد لهم من شاغل سـوى محاولة النجاح فى الامتحانات من أجـل الحصـول على « الشهادة » باعتبارها طريق الحصول على مركز اقتصادى ، واجتماعى متميز فى المجتمع (٣٦) •

٤ ـ دراسة هولت Holt ١٩٦٩ والتى يضيف فيها بعدا آخر يرتبط بسخط التـلاميذ ، وعـدم رضـاهم عن المدرسة فى الولايات المتحـدة الأمريكية ، ويتمثل هذا البعد فى أن مشاعر السخط لدى الطلاب أدت الى تمردهم ومقاومتهم للتعليم وللسلطات المدرسية (٣٧) •

٥ ـ دراسة بليشين Blichen ١٩٦٩ والتى تعتبر من الدراسات الهامة لتعدد محاورها سواء مايتصل منها بالمدرسة بصفة عامة أو المدرس بصفة

خاصة وتحمل هذه الدراسة عنوانا يكشف عن مضمونها بالنسبة لوجهة نظر التلاميذ حول المدرسة ، حيث تحمل عنوان « المدرسة التى أحبها » .
ولقد اعتمدت هـذه الدراسة على كتابات التـلاميذ فى المدارس الابتدائية والثانوية البريطانية وشملت التلاميذ الناجحين والراسبين والذين تركوا المدرسة ولم يكملوا تعليمهم فيها .

ويهمنا فى هذا الصدد ما يتصل بنتائج الدراسة ، حـول وجهة نظـر التلاميذ فى التعليم المدرسى ، والمدرسة بصفة عامة : سواء ما يرتبط منها بواقع التعليم المدرسى أو ما ينبغى أن تكون عليه من وجهة نظر التلاميذ .

ولعل من أهم نتائج الدراسة ، ما يقوله التلاميذ حول التعليم المدرسى « أنه لاجديد فيما نتعلمه فى المدرسة . فكله قديم ومعاد ومكرر ، ويقـوم بتدريسه معلمون تقليديون يعتمدون اعتمادا كليا على الكتب التى لا تحمل سوى الافكار القـديمة والمعلومات المضللة والامتحانات التى تعمـل فى تشويه العملية التعليمية » .

كما أن المدرسة ـ من وجهـة نظرهم ـ ليست أكثر من مبنى كئيب ذى لون داكن غير مثير للخيال وأثاثها غير مريح ، وامكانياتها متواضعة . والسبورة المدرسية لونها باهت ، والمقاعد المدرسية موضوعة بطريقة سيئة والأوامر والتعليمات المدرسية صارمة ولكنها تافهة ، الى اخر هذه الاوصاف التى دفعت بليشين الى أن يقول : ان المدرسة بوضعها الحالى تعيد الى أذهان التلاميذ صورة السجن الذى يقرأون عنه فى الروايات » .

وفى ختام الدراسة طرح بليشين خلاصاته التى من اهمها :

ـ أن التلاميذ ينفرون من المدرسة ، لما يسودها من العلاقات السيئة والتعليمات والأوامر الصارمة التى تؤدى الى تعرضهم للعقاب .

ـ كما انهم ينفرون من كثرة الواجبـات المنزلية وأساليب محاسبتهم على القيـام بها ، وينفرون من وضع حجـرات الدراسة ، وألوانها التى لا تثير خيالهم ومن المقاعد الدراسية التى تعوق حركتهم .

ـ ويرون ان الامتحانات من أهم أسباب كراهيتهم للمدرسة وللتعليم

بصفة عامة والنفور من المدرسين ويقترحون ضرورة وجود أشكال أخرى بديلة للامتحانات .

- ويرون أيضـا أن التربية الدينية والاخلاقية لا جدوى منها ، لانها تدرس لهم بأسـلوب تلقيني اجباري غير مفيد لهم ، وغير مجد في حياتهم العملية .

الى آخر هذه الأفكار والآراء التي يصـفها بليشين بالعقلانية ، والدقة في التعبير وحسن التحديد لما يعانون منه من مشكلات وادراكهم الواعي في طرحهم البدائل للعديد من الموضوعات والمجالات (٣٨) .

ومن الجدير بالذكر أن بليشين قد تناول في هذه الدراسة محورا خاصا بوجهة نظر التلاميذ الذين يتلقون تعليمهم في المنزل كبديل لتعلمهم في المدرسـة .

ووجهة نظر التلاميذ هنا - كما يقـول بليشين - ذات أهميـة قصوى بالنسبة للتعليم المدرسي ، وذلك من خلال مقارنته بالتعليم في المنزل .

وتخلص الدراسة في هذا المجال : الى أن التلاميذ الذين يتعلمون في المنزل يرون أنه أفضل بكثير من التعليم في المدرسة ، للعديد من الاسباب من أهمها :-

- أنه يتم بمعدل يناسب امكانياتهم ، وقدراتهم ، وفي الأوقات التي يحددونها .

- انه يتيح لهم حرية اختيار وقت الفراغ ووقت الراحة ، دون تدخل من الآخرين .

- انه يعطي لهم فرصة القيام بالأعمال الفردية الخاصة ، ويتيح لهم فرصة الاستمتاع بمشاهدة المناظر الطبيعية والاستماع الى الراديو أو مشاهدة التليفزيون .

- كما أن التعليم في المنزل يخضع لقليل جدا من التعليمات والأوامر على عكس التعليم في المدرسة .

- ولا يوجـد في المنـزل الازدحام الشديد الذي يوجد في حجـرات الدراسـة .

- ويمكن للتلميذ في المنزل أن يرتدى ما يشاء من الملابس وبالتالى التحرر من الرسميات والشكليات التى تفرضها المدرسة ٠

- ويعطى للتلاميذ فرصة الاستفسار عن كثير من الأشياء ومطالبة الوالدين باعادة الشرح ٠

- ويتيح للتلاميذ العناية والرعاية الكافية وهو أمر لا يمكن تحقيقه فى المدرسة بسبب كثرة الاعداد داخل حجرات الدراسة ٠

ولكن فقط التعليم فى المنزل - من وجهة نظر التلاميذ - لا يتيح لهم فرصة القيام باجراء التجارب العملية كما هو متاح فى المدرسة ٠

ويعلق بليشين على هذا بقوله :

ان هذه المميزات التى يتميز بها التعليم فى المنزل انما تكشف عن تلك العيوب التى تعانى منها المدرسة من وجهة نظر التلاميذ » (٣٩) ٠

ولقد قام بليشين بمتابعة نتائجه خلال السبيعينيات ٠ وتأكد من هذه المتابعة استمرارية ما توصل اليه من نتائج خلال الستينيات (٤٠) ٠

أما بالنسبة للدراسات التى تناولت وجهة نظر التلاميذ فى المعلمين على وجه الخصوص فيمكن الاشارة الى الدراسات التالية :-

١ - دراسة بليشين ١٩٦٩ - والتى سبقت الاشارة اليها - حيث عقد محورا خاصا فى هذه الدراسة تناول فيه وجهة نظر التلاميذ حول خصائص وصفات المعلم « السيىء » الذى لا يرغبون فى أن يقوم بالتدريس لهم ٠

وتتلخص خصائص وصفات هذا المعلم من وجهة نظرهم فى انه : متبلد الاحساس ، ويفتقد القدرة على المشاركة الوجدانية واقامة العلاقات الطيبة مع الآخرين ، وهو صارم فى تنفيذ التعليمات والأوامر ، غامض فى آرائهم وأفكاره الى آخر هذه الخصائص والصفات التى يرى التلاميذ انها تؤدى الى التوتر والقلق داخل حجرات الدراسة ٠

ويقترح التلاميذ انه ينبغى الا يقوم المعلمون الجدد بالتدريس فى المدارس الثانوية لعدم قدرتهم على القيام بهذه المهمة على الوجه الأفضل (٤١) ٠

٢ - دراسة مايزيلس Maizels (١٩٧٠) والتى تناول فيها وجهة نظر التلاميذ الراسبين - الذين تركوا المدرسة أو على وشك أن يتركوها فيمن كان يدرس لهم من المعلمين ٠

ولقد خلصت الدراسة الى أن نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ يرون أن المعلمين يعاملونهم على أنهم مجرد أشياء لاكيان لها ، كما انهم يكثرون من تهديدهم وتخويفهم بانزال العقاب بهم ٠

كما يرى هؤلاء التلاميذ أن هناك من المعلمين ما يمكن اعتبارهم شخصيات « غير مقبولة » لصرامتهم ، وتقلب مزاجهم ، وسخريتهم من التلاميذ ، كما أن هناك قليل من المعلمين من يمكن اعتباره شخصيات محبوبة ، صاحبة فكر تحافظ على أوقات الدرس وتشجيع تلاميذها(٤٢) ٠

٣ - أما الدراسة الأخيرة ، فهى دراسة ميجان والتى يطرح فيها مجموعة من خصائص وصفات المعلم « الجيد » من وجهة نظر التلاميذ ويتمنون توافرها فيمن يقوم لهم بالتدريس كما تطرح أيضا خصائص وصفات المعلم « السيىء » من وجهة نظرهم ، ويتمنون الا توجد فيمن يقوم بالتدريس لهم ٠

وتتلخص خصائص المعلم « الجيد » من وجهة نظر التلاميذ فى الآتى

- القدرة على فهم التلاميذ ، مع الاتصاف بالحلم والصبر فى مناقشتهم ٠
- تشجيع التلاميذ ، والثناء على انجازاتهم ، مهما كانت قيمتها أو حجمها ٠
- تشجيعهم على المناقشة ، واعطائهم فرصة التعبير عما فى نفوسهم ٠
- الاستعداد النفسى لتقبل التلاميذ ، وشرح ما يغمض عليه ، واعادة الشرح اذا تطلب الأمر ٠
- التواضع ، والكياسة واللباقة والبساطة ، وعدم التكلف فى تعامله مع التلاميذ ، أو مع الآخرين ٠ مع الابتعاد عن المظهرية فى المدرسة ٠
- مراعاته لمشاعر تلاميذه وادراكه لطبيعة المراحل العمرية التى يمرون بها ٠

- القدرة على اقامة العلاقات الطيبة مع أولياء الأمور ، والاتصال بهم اذا لزم الأمر .

- الدقة فى العمل ، والحفاظ على أوقات الدرس .

- الاعداد الجيد ، والتمهيد المناسب لما سيقوم بتدريسه .

- وفوق كل هذا ، لابد أن يتصف بالحنان ، وبروح الأبوة ، فى تعامله مع تلاميذه .

أما بالنسبة لخصائص وصفات المعلم « السيئ » التى يتمنى التلاميذ الا توجد فيمن يقوم بالتدريس لهم فتتلخص فى الآتى :

- العصبية ، والانفعال الزائد وتقلب المزاج .

- استخدام اسلوب التخويف وارهاب التلاميذ من أجل حفظ النظام .

- التبلد والكسل وعدم اللامبالاة بما يصدر عن التلاميذ من أقوال وأفعال .

- مقاطعة التلاميذ أثناء النقاش أو الحديث داخل الفصل .

- عدم تقبل التلاميذ والسخرية منهم أو الاستهزاء بهم .

- التصنع فى الحديث والتكلف فيه ،وحب الظهور داخل المدرسة .. الى آخر هذه الصفات والخصائص التى يصف بها التلاميذ المعلم السيئ .

وبدراسة ميجان يكون قد غطينا المحور الخاص بالدراسات السابقة وبالجزء الخاص بالاطار النظرى للدراسة الحالية .

ومن هذا الاطار يمكن أن نخلص بالآتى :

١ - أن هناك تباينا واضحا فى مواقف الاتجاهات الفكرية داخل علم اجتماع التربية من قضية أخذ رأى التلميذ فى التعليم المدرسى .

فالاتجاهات التقليدية تنظر الى التلميذ على انه يمر بمرحلة عمرية وتعليمية معينة ، تتطلب اخضاعه للمعايير والانماط الاجتماعية والضوابط والتنظيمات المدرسية ، كما أن التلميذ يصعب عليه - فى هذه المرحلة - اصدار أحكام دقيقة ، ومن ثم فانه ليس فى صالح العملية التعليمية أخذ رأيه فى التعليم المدرسى ، كما انه ليس من حقه المطالبة باسم مشاركته

أو أخذ رأيه حول الموضوعات المدرسية سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها .

باختصار تتبنى الاتجاهات التقليدية المبدأ القائل « انه ليس من المعقول أخذ رأى الطين فى نوع القدر الذى يصنع منه » ، ومن ثم فان التلميذ غير مؤهل لأن رأيه فى نوعية ما سوف يكون عليه فى المستقبل . وان كل ما يصدر عنه من مناقشات داخل حجرات الدراسة لا يشكل أكثر من مباريات كلامية فى أماكن لم تعد أساسا لاقامة مثل هذه المباريات ، أو لطرح أفكار وآراء تتصف بالغموض وعدم الدقة(٤٤) .

أما الاتجاهات المعاصرة ـ فبالرغم مما بينها من اختلافات فى بعض الجوانب ـ الا انها تجمع على أنه من الضرورى مشاركة التلاميذ مشاركة فعالة فى تحديد الموضوعات الدراسية ، واسلوب آدائها وتقويمها ، وأنه من حق التلميذ المطالبة بالتعبير عن أفكاره وآرائه حول هذه الموضوعات ، وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات داخل حجرات الدراسة وخارجها ـ بحيث تتحول حجرات الدراسة الى مساحة لتعميق قيم ومفاهيم الديمقراطية ، بدلا من أن تكون ساحة للمباريات الكلامية ، وتباين المشاعر والوجدانات(٤٥) .

٢ ـ ان الدراسات ـ التى تناولت قضية أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى فى المجتمعات الغربية المتقدمة كشفت عن الكثير من النتائج منها :

ـ ان السلطات المدرسية فى كثير من هذه المجتمعات لا تعطى للتلاميذ فرصة المشاركة فى مناقشة الموضوعات المدرسية ، أو التعبير عن أفكارهم وآرائهم حول هذه الموضوعات داخل حجرات الدراسة أو خارجها .

ويخضع التلاميذ فى هذه المدارس للعديد من الضوابط والتعاليم الصارمة التى تحول دون حقهم فى التعبير عن وجهات نظرهم ، كما انها تفرض عليهم ضرورة الامتثال والطاعة لمعلميهم ، وما يصدر عنهم من أفكار وآراء ، وأحكام سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها ، على أساس ان هذه المدارس تعمل من خلال الاتجاهات الوظيفية التقليدية ، والتى لا تقبل مشاركة التلاميذ مشاركة فعالة فى مناقشة الموضوعات المدرسية .

وأخذ رايهم فى التعليم المدرسى لمبررات اجتماعية وتعليمية معينة ، مما أدى الى احداث فجوة عميقة بينهم وبين المدرسة من ناحية وبينهم وبين معلميهم من ناحية أخرى .

كما كشفت هذه الدراسات عن أن هناك تباينا واضحا بين وجهة نظر التلاميذ فى المدرسة الثانوية عند المقارنة بوجهة نظر تلاميذ المدرسة الابتدائية حيث يشعر تلاميذ المدرسة الثانوية بعدم الرضا ، خاصة فيما يتعلق بوضعهم فى المدرسة ، وأدوارهم فيها ، وما يتعلق بالمناهج المدرسية وطرق التدريس والامتحانات ، ونظم الادارة ، والتعامل معهم،وامكانيات المدرسة ، وحرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم داخل حجرات الدراسة وخارجها .

كما يشعر تلاميذ المدرسة الثانوية بعدم الرضا عما يتبعه المعلمون من أساليب فى التعامل معهم ، حيث يرى التلاميذ ان نسبة كبيرة من المعلمين يتعاملون معهم على انها مجرد أشياء لا كيان لها ، ويكثرون من تهديدهم بانزال العقاب بهم .

ولقد استطاع تلاميذ المدارس الثانوية والابتدائية التمييز بين «المعلم الخبير » وبين المعلم « السيىء » وذلك من خلال مجموعة من الصفات طرحها التلاميذ الذين أجريت عليهم هذه الدراسات .

فمن بين ما طرحه التلاميذ من صفات للمعلم الخبير : انه صاحب فكر متميز ، قادر على العطاء ويعمل على تشجيع تلاميذه والعناية بهم ، وتقبلهم ، وعلى الصبر فى مناقشتهم واعطائهم فرصة التعبير عن أنفسهم كما انه يتصف باللباقة والبساطة والكياسة والتواضع وحسن التصرف والتفهم لطبيعة المرحلة العمرية التى يمر بها التلاميذ والقدرة على اقامة علاقات طيبة معهم ، ومع أولياء أمورهم وبالدقة فى العمل والحفاظ على أوقات الدروس والأعداد الجيد لها ، وفوق كل هذا يتصف بالحنان ، وروح الابوة فى تعامله مع تلاميذه .

أما بالنسبة للمعلم « السيىء » فيصفه بالعصبية،والانفعال الزائد وتقلب المزاج وسطحية الفكر ، واللجوء الى أساليب التخويف والارهاب ،

كما أنه يتصف باللامبالاة والكسل وعدم الالتزام بمواعيد الدروس ، أو الاعداد الجيد لها ، والتكلف والتصنع والمظهرية ، وقلة مراعاته لمشاعر تلاميذه والسخرية منهم ، أو الاستهزاء بهم ، وغيرها من الصفات التى يرى التلاميذ أنها تتوافر فى كثير من المعلمين ٠

ولقد خلصت هذه الدراسات الى أنه من الضرورى اعطاء التلاميذ فرصة التعبير عن آرائهم وأفكارهم وطرح وجهات نظرهم حول مختلف القضايا والموضوعات المدرسية ، خاصة وان كثيرا من أفكارهم وآرائهم تتصف بالدقة والادراك الواعى ، ومن ثم يمكن الوثوق فيها ، والاعتماد عليها فى تحسين العملية التعليمية كما ان مشاركة التلاميذ مشاركة فعالة فى مناقشة الموضوعات المدرسية يعمل على زيادة تفاعلهم ، وغرس روح التعاون لديهم ، واحترامهم لأفكار وآراء الآخرين ، وتعميق الصلات بينهم وبين المدرسة ، من ناحية وبينهم وبين معلميهم من ناحية اخرى ٠

هذا فيما يتصل بأهم خلاصات ما تم طرحه فى الاطار النظرى من اتجاهات ودراسات حول قضية أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ٠

والآن وفى ضوء هذه الخلاصات يمكن الاجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات المشكلة والذى يدور حول موقف الاتجاهات الفكرية داخل علم اجتماع التربية من قضية أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ٠ ومدى امكانية الاعتماد على وجهة نظرهم فى هذا المجال وموقع المواقف المتبعة فى مدارسنا المصرية بين هذه الاتجاهات ، ونوعية الاتجاه الفكرى الذى يمكن الأخذ به وذلك على الوجه التالى :

١ ـ فلقد تبين لنا أن هناك تباينا واضحا بين الاتجاهات الفكرية داخل علم اجتماع التربية حول هذه القضية :

ـ فالاتجاهات التقليدية لا تؤيد مسألة أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ، وليس من مصلحة العملية التعليمية اعطاؤهم هذا الحق ، فأفكارهم غير واضحة وأحكامهم غير دقيقة ، فضلا عن أن اعطاءهم هذا الحق قد يعوق نموهم الاجتماعى والتربوى ، وقد يخل بسير الدراسة والنظم المتبعة داخل حجرات الدراسة وخارجها ٠

- أما الاتجاهات المعاصرة فانها تؤيد مسألة أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ، وترى من مصلحة العملية التعليمية ومن مصلحة التلاميذ مشاركتهم مشاركة فعالة فى اتخاذ القرارات الخاصة بتعليمهم المدرسى ، وخاصة وان كثيرا من أفكارهم وآرائهم يمكن الاعتماد عليها والوثوق فيها ، لدقتها وصوابها .

وتؤكد الاتجاهات المعاصرة على موقفها هذا بالعديد من الدراسات الامبريقية والتى سبق ان عرضنا نماذج منها فى الاطار النظرى .

٢ - انه فى ضوء مواقف هذه الاتجاهات يمكن أن يتضح موقع المواقف والأساليب التى تتبعها المدارس المصرية فى التعامل مع طلابها وتلاميذها وهو الموقف الذى طرحنا بعض مظاهره فى التمهيد لمشكلة الدراسة الحالية .

فكما هو واضح فان ما تتبعه هذه المدارس فى التعامل مع طلابها وتلاميذها انما ينتمى الى الاتجاهات التقليدية وموقفها المعارض لأخذ رأى التلميذ فى التعليم المدرسى ، او التعبير عن وجهة نظره حول الموضوعات المدرسية أو القضايا الجدلية داخل حجرات الدراسة او خارجها .

٣ - انه من خلال مواقف الاتجاهات المعاصرة ، والدراسات التى قامت بها يتبين لنا مدى أهمية أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ، وامكانية الاعتماد على وجهة نظرهم ، وما يصدرونه من أحكام فى هذا المجال .

وبالتالى فاننا نتبنى فى الدراسة الحالية موقف الاتجاهات المعاصرة المؤيدة لأخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى ، ومشاركتهم الفعالة فى هذا المجال ، لما لهذه المشاركة من أهمية قصوى فى تحسين العملية التعليمية وفى نموهم الاجتماعى والتربوى ، فضلا عن أهمية المشاركة فى مستقبل حياتهم العملية .

من هذا المنطلق نقوم بالدراسة الميدانية للتعرف على وجهة نظر فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، وهذا موضوع القسم الثانى من الدراسة الحالية .

القسم الثاني

الدراسة الميدانية

يغطى هذا القسم محورين أساسيين : المحور الأول : اجراءات الدراسة والمحور الآخر ، نتائج الدراسة وتفسيرها .

المحور الأول : اجراءات الدراسة :

فى هذا المحور نتناول : أداة الدراسة العينيـة ، اجراءات التطبيق والتصنيف ، والمعالجة الاحصائية .

- أداة الدراسة :

لقد سبق أن أشرنا الى أن الأداة المستخدمة فى الدراسة الحالية هى كتابات لطلاب حول المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

وهذه الكتابات تم الحصول عليها من خلال ورقة قام الباحث بوضعها تحت عنوان : المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، من وجهة نظر طلابها ، ولقد تضمنت هذه الورقة :

- الهدف منها . ويتلخص فى التعرف على وجهة نظر الطلاب فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

- بعض البيانات ، المطلوب من الطلاب ملؤها ، وتدور حول المدرسة، والمنطقة التعليمية لها،والتخصص (أدبى/علمى)،والنوع (ذكر/انثى) وعدد مرات الرسوب فى المرحلة الثانوية (ان وجد) .

- سؤالا محددا موجها للمجيب عن الورقة من الطلاب والسؤال هو : ما وجهة نظرك فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر ؟

- تعليمات الاجابة عن السؤال المشار اليه وتتلخص فى ضرورة التعبير الحر التلقائى فى الاجابة عنه . دون التقيد بأى اعتبارات تتعلق بتنظيم الافكار أو ترتيبها أو الأخطاء اللغوية أو الاملائية . ودون حرج ، خاصة وانه غير مطلوب من المجيب الافصاح عن اسمه :

كما تضمنت التعليمات : ضرورة أن تكشف الاجـــابة عما ينبغى أن تكون عليه المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، وما هو متحقق بالفعل من وجهة نظر المجيب عن السؤال المشار اليه •

_ بعض مدخلات المدرسة الثانوية العــامة ، والتى يمكن للطـــلاب اتخاذها كمحاور للاجابة عن السؤال المشار اليه مع امكانية اضافة مدخلات أخرى غير واردة ، فى الورقة أو التغاضى عن مدخل أو أكثر عن المدخلات الوارده بهـــا •

والمدخلات التى تضمنتها الورقـــة هى : المنـــاهج الدراسية ، الكتب المدرسية طرق التدريس ، الامتحانات ، الادارة المدرسية ، الامـكانيات ، أساليب حفظ النظام ، العلاقات داخل المدرسة •

ب _ عينة الدراســـة :

لقد تم اختيار عينة الدراسة بين طـلاب الصف الثالث الثـــانوى ، باعتبارهم أكثر خبرة من زملائهم فى الصـــفوف الدنيا بحكم طـــول مدة دراستهم فى المدرسة ، وربما كانوا أكثر جرأة من زملائهم فى التعبـــير عن وجهة نظرهم لتحررهم _ الى حـــد ما _ من بعض عوامل الخــوف والضغط عليهم ، كأعمال السنة أو غيرها من الأساليب الأخرى ، التى قد يتعرض لها طلاب الصفوف الأخرى •

فضلا عن أن الصف الثالث الثانوى يشكل حصاد التعليم فى المرحلة الثانوية ومن ثم يمكن أن تكون لدراسته أهمية خاصة بالنســـبة لهذه المرحـــلة •

كما روعى فى اختيار العينة أن تكون ممثلة للريف والحضر،وللبنين والبنات ، وللقسمين الأدبى والعـــلمى (متضــــمنا شعبة الرياضـــات (وللطلاب الناجحين الذين لم يسبق لهم الرسوب فى المرحلة الثـــانوية وللطلاب الذين سبق لهم الرسوب فيها ، وذلك للوقوف على مدى اختلاف وجهات نظر الطلاب لاختلاف هذه المتغيرات •

ولقد اقتصرت عينة الدراسة على المدارس الرسمية الحكومية المجانية دون غيرها من أنواع المدارس الأخرى ، باعتبارها المدارس المســـئولة

فى المقام الأول من تعليم القاعدة العريضة من الطلاب ، ويتم الانفاق عليها من أموال الدولة وتحظى بالاهتمام الكبير من جانب المسئولين عن التعليم بصفة خاصة ومختلف فئات المجتمع بصفة عامة .

على هذا الأساس تم اختيار عينة الدراسة من بين :

- مدارس : الفسطاط الثانوية للبنين مصر القديمة للبنات ، ومصر الجديدة للبنين ومصر الجديدة للبنات ، لتمثيل مدارس الحضر .

- مدارس : اطسا الثانوية ، الغرق الثانوية ، طامية الثانوية ، أبو جندير الثانوية . وجميع هذه المدارس مشتركة ، وذلك لتمثيل مدارس الريف .

ولقد بلغ حجم عينة الدراسة ٢٢٠ حالة ، وهى التى وصلت اجاباتها كاملة وبياناتها سليمة .

وفيما يلى **توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة :**

- البيئة : ريف ٩٠ طالبا وطالبة ، حضر ١٣٠ طالبا وطالبة .
- النوع : بنون ١٤٠ طالبا ، بنات ٨٠ طالبة .
- التخصص : أدبى ١٢٠ طالبا وطالبة ، علمى) متضمنا شعبة الرياضات) ١٠٠ طالب وطالبة .
- متغير النجاح والرسوب : ناجح ١٧٠ طالبا وطالبة ، راسب ٥٠ طالبا وطالبة .

تطبيق الدراسة :

لقد وضعنافى الاعتبار - منذ البداية - خطة معينة لعمليات التطبيق تتلخص فى الآتى :

- مقابلة الطلاب فى شكل مجموعات مناسبة داخل حجرات الدراسة وتوضيح الهدف من الدراسة والغرض منها والاجابة عن الاستفسارات والتساؤلات التى يمكن أن يطرحوها خلال هذه المقابلة والتعرف على من لديه الاستعداد للمشاركة والقدرة على التعبير عن وجهة نظره بوضوح .

- اختيار العينة من بين هؤلاء الطلاب وتقسيمها الى مجموعات صغيرة كلما أمكن ذلك .

- اعطاء الطالب حرية طرح وجهة نظره في أى مكان يختاره سواء داخل المدرسة أو خارجها واعطائه مهلة زمنية مناسبة حتى يتمكن من كتابة كل ما يرغب في كتابته دون التدخل من أى جهة أخرى .

- التنبيه على كل طالب بضرورة الدقة في طرح وجهة نظره ، على أن تتضمن أمرين اثنين : الأمر الأول : ما ينبغي أن تكون عليه المدرسة الثانوية العامة في مصر . والامر الآخر : ما هو واقع بالفعل في هذه المدرسة من وجهة نظره .

ولقد نجحت هذه الخطة الى حد كبير وذلك بفضل تعاون الطلاب ومساعدة بعض من أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين ومن المدرسين في المدارس عينة الدراسة(*) .

لكن اقتضت الظروف في بعض الأحيان القيام بالمقابلة الفردية ، لعدد من الطلاب لصعوبة المقابلة الجماعية . ولقد تم الاستعانة بعدد من المدرسين في المدارس عينة الدراسة للقيام بهذه المهمة .

عمليات التحليل والتصنيف والمعالجة الاحصائية :

لقد تطلبت هذه العمليات القيام بالتحليل والتصنيف لما يقرب من ٧٠٠ ورقة تحمل وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة ، أى بمتوسط يزيد عن ثلاث ورقات لكل طالب .

ولقد تمت هذه العمليات وفق الخطوات التالية :-

١ - قراءة هذه الكتابات ، وتنقيتها من التكرارات والأخطاء اللغوية والاملائية .

٢ - اعادة صياغة الكثير من العبارات ، حتى يسهل فهمها وتصنيفها .

(*) في هذا الصدد نتقدم بكل الشكر والتقدير لكل من قدم العون والمساعدة في تطبيق الدراسة .

٣ - تفريغ العبارات التى تضمنتها هذه الكتابات فى قوائم اعدت لهذا الغرض ٠

٤ - وضع التكرارات التى حصلت عليها كل عبارة من العبارات ٠

٥ - تصنيف العبارات حسب المدخلات التى تم تحديدها وقام الطلاب باتخاذها أساسا لكتابة وجهة نظرهم حولها ٠

٦ - تجميع تكرارات كل عبارة من العبارات وحساب النسب المئوية لها وترتيبها حسب الأهمية بالنسبة لغيرها من العبارات الأخرى داخل فئات التصنيف ولدى كل متغير من المتغيرات موضوع الدراسة ٠

٧ - المعالجة الاحصائية لهذه التكرارات باستخدام معادلة كا ٢ للوقوف على مدى الدلالة الاحصائية لما قد تكون هناك من فروق بين وجهات النظر حسب متغيرات الدراسة ٠

هذا فيما يتصل باجراءات الدراسة الميدانية ونصل الآن الى طرح :

المحور الاخر : نتائج الدراسة وتفسيرها :

لقد كشفت عمليات التحليل الكمى والكيفى لكتابات الطلاب عينة الدراسة عن الآتى :-

١ - ان هذه الكتابات تناولت العديد من مدخلات المدرسة الثانوية العامة فى مصر ولقد أمكن تحديدها فى المناهج الدراسية والامتحانات والمعلمين والعلاقات السائدة فى المدرسة ونظام الادارة المدرسية والامكانيات والتجهيزات المدرسية ٠

٢ - ان كل مدخل من هذه المدخلات قد حظى بالاهتمام الشديد من قبل الطلاب عينة الدراسة ، حيث تتراوح النسب المئوية لتكرارات كل منها فى كتابات الطلاب ما بين ٨٣٪ ، ٩١٪ ، من مجموع التكرارات التى وردت حول هذه المدخلات ٠

وفيما يلى وجهة نظر الطلاب حول كل مدخل من هذه المدخلات بالتفصيل والتفسير ٠

(أ) المناهج الدراسية :

لقد تناول الطلاب في كتاباتهم المناهج الدراسية من زاويتين : المقررات الدراسية والكتب المدرسية .

ولقد وصف الطلاب هذه المقررات والكتب بالعديد من الصفات .

فبالنسبة للمقررات الدراسية ، فلقد وصفها الطلاب بالكثرة ، والطول وأن كثيرا من موضوعاتها لاقيمة له في الحياة العملية ولا علاقة له بتخصص الطالب في المرحلة الثانوية .

كما انه يغلب عليها الطابع النظرى واللفظية التى تدفع بالطلاب للحفظ والاستظهار ، ومن الاهتمام بالفهم واستخلاص الحقائق العلمية والقدرة على تطبيقها في ميادين الحياة المختلفة .

ويرى الطلاب أن هناك العديد من الموضوعات التى لا تحظى بالاهتمام من قبل المنهج المدرسى بالرغم من أهميتها فى الحياة العملية كالموضوعات التى تتصل بالشباب ومشكلاتهم وبالمجتمع وقضاياه والتغيرات والتطورات المعاصرة والتحديات التى يواجهها الشباب فى المستقبل .

ويقترح الطلاب ضرورة التقليل من المقررات الدراسية واختصار موضوعاتها والتركيز على ماله علاقة بالواقع العملى والاهتمام بالعلوم والمعارف التى تستطيع مواجهة العصر وتحديات المستقبل والاهتمام بالتربية الدينية والاخلاقية فى المدرسة الثانوية .

أما بالنسبة للكتب المدرسية فلقد وصفها الطلاب عينة الدراسة بسوء الطباعة ورداءة الورق ، والصعوبة في الشرح والتطويل في موضوعات لا تحتاج الى تطويل والاختصار في موضوعات للشرح والتوضيح .

كما أن الكتب المدرسية تفتقر الى الجوانب التطبيقية والعملية ، والرسوم التوضيحية ، وتهتم بعمليات السرد للحقائق والمعلومات ، والتأكيد على الناحية اللفظية أكثر من الاهتمام بالجوانب العملية .

هذا فيما يتصل بوجهة نظر الطلاب عينة الدراسة حول المناهج الدراسية سواء من ناحية المقررات الدراسية أو الكتب المدرسية في المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

وفي هذا الصدد نقول : ان ما طرحه الطلاب عينة الدراسة من عيوب تعاني منها المقررات الدراسية والكتب المدرسة - في المرحلة الثانوية العامة في مصر - يدل على أن لديهم درجة كبيرة من الوعي بحقيقة هذه المقررات والكتب وأن أحكامهم - حولها تتصف بدرجة كبيرة من الصدق والدقـــة .

فالمقررات الدراسية تتضمن معلومات ومعارف لاتقوم على أسس منطقية أو سيكلوجية ، وانما يتم تحديدها أولا ، ثم يتم فرضها على الطالب ، دون الاهتمام بما اذا كان بامكانه تحصيلها أم لا ؟

كما أن واضعي هـذه المقررات مايزالون يعملون من خلال نظريات ومفاهيم بالية ، ترى أن عقل الطالب بشكل أرضا خصـبة يمكن غرسها بأي معلومات ، وأن المعارف الانسانية يمكن أن تقدم بطريقة جزئية في شكل سلسلة من الفصول والأبواب والموضوعات المتناثرة غير المترابطة .

وخلاصة القول : ان هناك العديد من الأسباب والعوامل التي أدت وتؤدي الى كثرة المقررات الدراسية وطولها وكبر حجمها ، وعدم الترابط بين موضوعاتها وكثرة الحشـــو والتكرار فيها ، وغلبة الجانب النظري عليها ، مما ترتب عليه أن أصبحت هذه المقررات عبئا ثقيلا على الطالب ، لا يميل اليها ، ولا يتفاعل معها .

أما بالنسبة للكتب المدرسية ، فلسنا بحاجة الى التأكيد على أهميتها في العملية التعليمية كمصدر للمعرفة الانسانية ، وكاداة فعالة وضرورية في ظل الظروف التي يمر بها نظامنا التعليمي ، سواء من ناحية الاعداد الكبيرة من الطلاب أو عدم كفاية الخدمة المكتبية ، ونقص مهارات البحث لدى الطلاب .

والكتاب المدرسي في مصر ، أو ما يسمى بكتاب « الوزارة » له اهميته لأنه يعتبر الكتاب الرسمي الذي يحدد مسئولية وزارة التربية والتعليم تأليفا واخراجا وتمويلا ، وهذا الذي يحدد مسئولية كل من المعلم والطالب تدريسا وتحصيلا واهتماما ، فضلا عن انه يشكل احدى مؤشرات مجانية التعليم ، ودالة على مدى تحققها وبالتـالي يشـكل أي عيب فيه اهدارا تربويا ينبغي محاربته .

وبالرجوع لوجهة نظر الطلاب عينة الدراسة حـول الكتاب المدرسى تبين انهم يصـفونه بالعديد من الوصفات السابق الاشـارة اليها وكلها تؤكد على أن ثمة خلل فى هذا الكتاب شكلا ومضمونا ٠

ولاشك أن وراء هذا الخلل العديد من الأسباب والظروف التى تتمثل فى قصور الفهم من العملية التعليمية ، ودور الكتاب المدرسى فيها ٠

فالعملية التعليمية لـم تعد أكثر من وسيلة لغاية وهى الامتحانات وبالتالى يتم وضع الكتاب المدرسى بما يخدم هـذه الغاية دون الاهتمام بما ينبغى أن تقوم به العملية التعليمية من تنمية القدرات الفهم والتحليل والتفكير الناقد لدى الطلاب ٠

كما ان هذه الكتب وضعت لتخدم الأغراض الخاصة لمؤلفيها، بعبارة اخرى أصبحت مرتبطة بالأفراد والأشـخاص اكثر من ارتباطها بعمليات التجريب وبيان جوانب للقوة والضعف بل وأصبحت هذه الكتب توضع فى حجرات المسئولين ومكاتبهم دون استفتاء للواقع أو النزول الى الميدان لتحديد ابعادها ، والحكم على مدى صلاحيتها فكانت المحصيـلة النهائية هى اخراج كتب رديئة فى شكلها هزيلة فى محتواها ، الأمـر الذى دفع بالكثير من الطلاب هجرها واللجوء الى الكتب الخارجية والملخصات بكل ما يترتب عليها من أعباء مالية ترهق كاهل محدودى الدخل ، واثار تربوية خطيرة تتمثل فى عمليات الحفظ والاستظهار والغش فى الامتحانات ٠

ب - الامتحانات المدرسية :

لقد تناول الطلاب عينة الدراسة فى كتاباتهم الامتحانات المدرسية العديد من الصفات التى تكشف عما تعانيه فى المرحلة الثـانوية من عيوب فنية وادارية ٠

فلقـــد جاء فى كتابات الطلاب أن الامتحانات تســاعد على الحفظ والاستظهار وليست معيارا دقيقـــا للحكم على قـــدراتهم وانها غـــير موضوعية ،، حيث تخضع للتقدير الشخصى للمصحح ٠

كما يصف الطلاب الامتحانات بالطول والغموض وعدم الدقة وأنهـا

تعمل على ارهاب الطلاب وتخويفهم . وتساعد على انتشار الدروس الخاصة .

الى آخر هذه الصفات التى ذكرها الطلاب فى كتاباتهم حول الامتحانات فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

ونرى أن ما طرحه الطلاب من صفات أو بتعبير أدق من عيوب نعانى منها الامتحانات فى المرحلة الثانوية ـ انما يثير فى الحقيقة الواقع قضية الامتحانات فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

فهذه الامتحانات أصبحت مثار اهتمام كل المتطلبين بالعملية التعليمية من المسئولين وأولياء الأمور والطلاب ، خاصة تلك الامتحانات التى يتم على أساسها تحديد المستقبل التعليمى والمهنى للطلاب ، ونعنى امتحانات الشهادات العامة فى نظامنا التعليمى .

فهذه الامتحانات أخذت بعدا خطيرا أدى الى انحرافها عن المسار الصحيح ونعنى به البعد الاجتماعى ، حيث تحولت الى قيمة اجتماعية ، تحدد مركز الطالب داخل الأسرة وبين أقرانه ومعترفه وأصدقائه ، وأصبح التعامل معه يتم وفق المجموع الذى يحصل عليه كما اصبح للرأى العام وزنه وتأثيره فى الامتحانات وتحديد عمليات التصحيح ، وتوزيع الدرجات .

ولنا أن نتساءل : هل هناك ما يدعو الى الابقاء على الامتحانات المدرسية ؟ وللاجابة عن هذا التساؤل ، نقول : ان هناك من يرى أنه لا يمكن الاستغناء عن الامتحانات والغائها ، بالعديد من الاسباب والمبررات من أهمها :

ـ انه من الضرورى توافر وسائل معينة لضبط مستوى التحصيل الدرسى لدى التلاميذ .

ـ كما انه من الضرورى توافر وسائل معينة تستخدم فى عمليات الافتقاد والاختيار للعناصر القادرة على مواصلة الدراسة والتحقيق من الأعدد الكبيرة من التلاميذ التى تفوق كثيرا الامكانيات المتاحة ، حيث ان هناك عددا محدودا من المقاعد المدرسية التى ينبغى اعطاؤها لأفضل العناصر .

- ان الامتحانات تشكل قوة موجهة للمدرس والتلميذ، وعن طريقها يمكن احداث تغييرات كبيرة فى العملية التربوية ، حيث يمكن من خلالها الكشف عن الكثير من جوانب القوة والعنف فى المنهج المدرسى ، سواء فى مادته أو طريقة تدريسه .

من هذا المنطلق فانه من الصعب ان لم يكن من أعمال الاستغناء عن الامتحانات المدرسية وان ما يوجه من نقد لا يقصد به الامتحانات فى حد ذاتها وانما يقصد به الطابع التقليدى لهذه الامتحانات ، وليس المطالبة بالغائها لأنه فى هذه المطالبة تبسيط شديد للقضية فضلا عن ان الامتحانات وليدة فلسفة تربوية وظروف ثقافية وتقاليد خاصة .

ومع ذلك فان هذه النظرة لا تنفى ان هناك العديد من العيوب والمساوىء التى تعانى منها الامتحانات المدرسية بصورتها الحالية من هذه العيوب والمساوىء :

- ان الامتحانات أدت الى شيوع ظواهر تبعد تماما عن الأهداف التعليمية والتربوية ولعل من أهمها : الحفظ والاستظهار ، والتغيب عن المدرسة وانتشار الملخصات والمذكرات وغيرها من الأساليب التى تعمل على قتل العادات الابداعية والتحليلية لدى الطلاب .

- انها أدت الى افساد الكتاب المدرسى ، حيث يغلب على الامتحانات أسلوب المقال الذى يركز على أجزاء معينة ، ويهمل أجزاء أخرى ، مما يضع مجالاً للصدفة والحظ فى الاجابة ، ويشجع الطلاب على استذكار بعض الموضوعات دون الموضوعات الأخرى ، بل يدفع بهم الى الاستعانة بملخصات أكثر تحديدا أو تركيزا ، مما أدى الى اهمال الكتاب المدرسى ودوره فى العملية التعليمية .

- ان الامتحانات أدت الى افساد وسائل التعليم الأخرى من مناهج وطرق تدريس وغيرها ، حيث بعدت بهذه الوسائل عن الارتباط بالبيئة المحلية ، ومسايرة ميول التلاميذ ، والحد من حرية المدرسين فى اختيار مادة الدرس ، وطرق التدريس .

- ان الامتحانات بصورتها التقليدية التى يتم بها أبعد ما تكون عن الموضوعية فى الحكم على مستويات الطلاب .

- انها تقيس مدى الاستيعاب للحقائق التى تعلمها الفرد ، ومن ثم تهمل التقييم الكمى لتحديد المستوى المطلوب ، والتقييم النوعى الذى يحدد الأهداف التى يبنى عليها المنهج .

- انها تقيس أداء الطالب ، وبالتالى تهمل تقييم العملية التعليمية كلهـــا .

- انها تعتمد أساسا على قياس التحصيل الدراسى ولما هو معروف فان التحصيل الدراسى لا يمكن اعتبار المعيار الوحيد للتوجيه الدراسى والتنبؤ بالنجاح فى الصفوف العملية اذ انه يهمل جانب الاســتعدادات الخاصة ويؤدى الى انتشار الدروس الخاصة بطريقة أصبحت تشــكل مشكلة حقيقية فى سبيل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، ومصدر ارهاق نفسى واقتصادى للطالب ولأسرته فضــلا عن أن التركيز عــلى التحصيل الدراسى يعمق جانب الحفظ والاستظهار للمعلومات والمعارف العلميـــة(٤٦) .

- ان الامتحانات المدرسية تعتمد فى الأساس على العلامات والارقام التى تتصف بالنسبية وتعوزها الدقة والموضوعية ، كما انها تخضـــع للصدفة ومع ذلك أصبحت هذه العلامات والأرقام المحكات الأساسية فى الحكم على العملية التعليمية ، بل أصبحت هى العـــامل الحاســـم فى اتخاذ القرارات التربوية ، وعلى أســـاسها أصبحت تســـيطر على كل الاجـــراءات الادارية والفنيـــة للعمليـــة التعليميـــة ، ومثـــار تـــأثر العاملين والمتصلين بها من معلمين واداريين وطلاب وأولياء أمور .

- والأمر الملفت للنظر فى هذا الصدد أن اتخاذ هذه العلاقات كمعيار لتحديد مستقبل الطالب ، قـــد يؤدى الى فقدانه لمســـتقبله التعليمى والمهنى ، بل قد يؤدى الى فقـــدانه لحياته بسبب درجة أو جـــزء من الدرجـــة .

- ان الامتحانات بصورتها الحالية تخضع للمظهرية والشكلية التى تؤثر فى موضوعية التقويم ومهمـــا كانت السرية التى تخاطبهـــا هذه الامتحانات فانها لا تحقق العدالة بين الطلاب .

خلاصة القول ان الامتحانات المدرسية بصورتها الحالية تفسد العملية التعليمية وتفسد المدخلات والعناصر التي تؤدى بها هذه العملية، كما انها افتراضات ومعايير مشكوك في صحتها ولها آثار وتداعياتها الخطيرة اقتصاديا ونفسيا وتربويا وتعمل على اكساب الطلاب أهدافا أبعد ما تكون عن الأهداف التربوية . فبدلا من تعليمهم الشجاعة والقدرة على الابتكار والتجديد أصبحت تكسبهم صفات التحايل والغش والخداع خاصة بعد تدخل الرأى العام في تحديد اتجاهات هذه الامتحانات ، واضفاء أهمية قصوى عليها ، وضرورة النجاح فيها بصرف النظر عن الوسائل المؤدية الى هذا النجاح .

ج - المعلمون :

لقد وصف الطلاب في كتاباتهم المعلمين بالعديد من الصفات من أهمها : قلة الاهتمام بالطلاب وعدم اعطائهم فرصة المناقشة في الفصل ، وتضييع وقت الحصة في أمور خارج الدرس واتباع اسلوب الالقاء في عمليات الشرح ويعتمدون في هذه العمليات - اعتمادا يكاد يكون كليا - على الكتاب المدرسى ، وكثير منهم سطحى التفكير ، ومعلوماته قليلة ، ولا يأتى بمعلومات جديدة كما أن كثيرا منهم يجبر الطلاب على أخذ الدروس الخاصة ، ولا يهتمون بالواجبات المنزلية .

.. الى آخر هذه الصفات التي طرحها الطلاب في كتاباتهم حول معلم المرحلة الثانوية .

ونقول أن هذه الصفات أو بتعبير أدق هذه العيوب ، انما هي محصلة لمجموعة من العوامل والظروف التي يعمل من خلالها المعلم في المدرسة المصرية منها :

١ - عداد المعلم - فلقد تم اعداده بالطريقة التي يعاب عليه انه يمارسها كمعلم ، سواء ما يتصل بطريقة التدريس أو باعطاء الطلاب فرصة المناقشة أو اضافة معلومات جديدة فالمعلم يتأثر في حياته المهنية بطريقة اعداده في المؤسسات المعنية بأمر اعداده .

٢ - الامتحانات التي يلتزم فيها واضعوها بالمقرر الدراسي وتأكيد التصريحات الرسمية كل عام بأن الامتحانات ستكون في حدود المقرر ومن ثم يحرص المعلمون على الالتزام بالمنهج الدراسى ، وعدم الرغبة فى اضافة معلومات جديدة ، لأنها لن تأتى فى الامتحانات وبالتالى لن يقبل عليها الطلاب .

٣ - التوصية والاشراف التربوى والذى يلزم المعلم بالتدريس بطريقة معينة الأمر الذى يجعل المعلم يعيش فى صراع بين الحديث الذى تعلمه في معاهد وكليات اعداد المعلمين وبين القديم الذى يحرص الموجهون على الزام المعلمين به والغلبة فى النهاية للقديم حرصا على تنفيذ تعليمات الموجهين ، وضمانا للتقديرات السنوية ، وعمليات الترقية والحصول على الامتيازات الأخرى التى تتوقف على تقارير الموجهين والمسئولين .

٤ - الروح المعنوية المنخفضة للمعلمين ، فكثير منهم يمارس هذه المهنة ، وهو غير قانع لأسباب اجتماعية واقتصادية ، ونفسية متعددة مما يعمل على التأثير السلبى فى أداء المعلم ، وبالتالى يؤثر فى تحصيل طلابه ، على أساس أن المعلم ذو الروح المعنوية المنخفضة يكون طلابه من ذوى التحصيل المنخفض ، والعكس صحيح الى حد كبير .

الى آخر هذه الظروف والعوامل التى تؤكد على أن المعلم ليس وحده المسئول عما يعانيه من عيوب وانما المسئول بالدرجة الأولى هو النظام التعليمى بامكانياته وفلسفته ، والمجتمع بنظمه واتجاهاته نحو المعلمين .

١ - العلاقات السائدة داخل المدرسة :

لقد وصف الطلاب هذه العلاقات بالعديد من الصفات من أهمها : القسوة فى التعامل مع الطلاب ، وقلة مراعاة مشاعر الطلاب ، وتفضيل بعضهم على البعض الآخر ، وقلة احترام الطلاب لمعلميهم ، كما أن العلاقات تتصف بالعنف سواء بين الطلاب ، أو بينهم وبين المعلمين .

الى آخر هذه الصفات التى تكشف عن مدى سوء العلاقات داخل المدرسة الثانوية العامة فى مصر ، والتى لها تأثيرها السلبى - ولاشك - فى أداء الطلاب ، وتكوينهم النفسى والاجتماعى والأخلاقى .

ولسنا بحاجة الى التأكيد على ما وصـــل اليه حال بعض الطلاب فى علاقاتهم بمعلميهم ومدرستهم فليس ببعيد عنا تلك الأحداث التى يقوم بها بعض الطلاب من الاعتداء على معلميهم وسرقة مدارسهم أو حرقهـــا فى بعض الأحيان ٠

ولاشك أن وراء سوء هذه العلاقات داخل المدرسة أو ضعفها عوامل متعددة متشابكة ٠

فالى جانب الظروف المجتمعية والاقتصادية السيئة التى يعيشها الطلاب والمعلمون هناك المدرسة التى لم تعد تهتم بطلابها أو بمشكلاتهم وأصـبح كل همها ينحصر فى عملية التدريس ، والاعداد للامتحانات ٠

وهناك المعلم المشغول باستمرار عن طلابه بسبب ازدحام الفصـــول أو بكثرة اعماله وأعبائه داخل المدرسة أو خارجها ٠

بالاضافة الى أن العلاقة بين المدرسين والطلاب أصبحت محـــدودة زمنيا باليوم المدرسى ومحدوده مكانيا بالمدرسة ٠ وداخل هذه الحـــدود لا يحدث التفاعل بين المعلم والطالب فالاحتكاك الطبيعى ، البعيـــد عن روتين اليوم الدراسى غير موجود ، نتيجـــة ازدحام الجداول بالحصص وانشغال المعلمين بالحصص الزائدة والدروس الخاصة والأعمال الاضافية لتحسين وضعهم الاقتصادى ٠

فضلا عن سوء أخلاقيات بعض المعلمين وارتكابهم ما يبعد تماما عما ينبغى أن تكون عليه أخلاقيات مهنة التدريس وسمو غاياتها ٠

كما اننا لا نستطيع أن ننكر طريقة اعداد المعلم والعلاقات السـائدة فى المؤسسات المعنية باعداده،فى اكسابه العديد من الصفات والأخلاقيات التى أدت وتؤدى الى اخفاقه فى التفـــاعل مع طـــلابه أو اقامة عـــلاقات طيبة معهم ٠

لهذه الأسباب ولغيرها ، ساءت العـلاقات داخل المدرسة الثـــانوية العامة فى مصر سواء بين الطلاب أو بينهم وبين زملائهم أو بين المعلمـــين بعضهم البعض ، أو الطلاب والمعلمين أو بينهم وبين ادارة المدرسة ٠

د - نظام الادارة في المدرسة :

لقد ورد في كتابات الطلاب عينة الدراسة العديد من الصفات لنظام الادارة في المدرسة الثانوية العامة في مصر من أهمها : قلة الاهتمام بالطلاب وبمشكلاتهم والتعامل معهم باسلوب لا يراعى مشاعرهم وسوء توزيعهم على الفصول وسوء توزيع الجدول الدراسي والتهاون مع بعض المدرسين المقصرين في المدرسة · وغيرها من الصفات التى تحمل في مجملها العديد من العيوب التى يعانى منها نظام ادارة المدرسة الثانوية العامة في مصر ·

وهنا نقول أن هذه الصفات أو العيوب لاشك تدل على ضرورة اهتمام المدرسة بطلابها والاهتمام بحل مشكلاتهم ·

فالطلاب - في المدرسة الثانوية - يمرون بمرحلة عمرية معينة لها مشاكلها التى لابد من العمل على حلها ، ولها مطالبها الخاصة بها ، والتى لابد من اشباعها ·

وشكوى الطلاب في هذا المجال يعنى أن المدرسة لا تقوم بحل هذه المشكلات واشباع هذه المتطلبات ·

واذا كان من بين العاملين في المدرسة ما يسمى بالأخصائي الاجتماعي فان الكثيرين منهم لا يقوم بالمهمة الملقاة على عاتقه كما ينبغى أن يكون وذلك بسبب ضعف اعداده من ناحية وانشغاله - من ناحية ثانية - بالأمور الادارية في المدرسة والاستعانة به في القيام بأعباء التدريس لسد العجز في المدرسين وبالتالي أصبحت مهمة الأخصائي الاجتماعي شكلية أكثر من كونها مهمة ارشادية تهتم بحل مشكلات الطلاب ·

ولقد سبق أن أشرنا الى أن المدرسة لم تعد تهتم بطلابها بسبب انشغالها بالأعمال التدريسية والادارية والاستعداد الدائم ولمستمر للامتحانات الفصلية أو النهائية ·

ولاشك أن هذا كله يلقى بظلاله واثاره السيئة على الطلاب وتكوينهم العلمي والأخلاقي والنفسي المدرسة الثانوية العامة في مصر والعمل على تطويره حتى يمكن أن يقوم بدور فعال في العملية التعليمية ·

و – الامكانيات والتجهيزات المدرسية .

لقد تناول الطلاب عينة الدراسة فى كتاباتهم الامكانيات المادية والتجهيزات المدرسية وجاء فى كتاباتهم أن المدرسة الثانوية العامة فى مصر تعانى من النقص الشديد فى امكاناتها وتجهيزاتها ، فالفصول الدراسية غير مجهزة بما يقى الطلاب برودة الشتاء أو حر الصيف ، ومقاعدها غير مريحة ، وقليلة الاضاءة ومزدحمة ، والسبورة باهتة ، والوسائل التعليمية والأجهزة المعملية قليلة ، ان لم تكن نادرة ، وما هو متوافر فيها لا يستخدم بطريقة صحيحة والمرافق الصحية قليلة غير صالحة للاستعمال ولا يوجد مكان مناسب لممارسة الأنشطة الطلابية والمكتبة تعانى قصورا شديدا فى تجهيزاتها وكتبها والمبنى المدرسى وحجرات الدراسة غير نظيفة .

الى آخر هذه الصفات التى تدل على قصور واضح فى امكانيات وتجهيزات المدرسة الثانوية العامة فى مصر من وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة .

ولاشك أن وراء هذا القصور أسبابا وعوامل ، يرجع فى مجملها الى قصور الموارد المالية المخصصة للتعليم الثانوى ، مع التزايد فى اعداد طلابه باعتباره القناة الأساسية والرئيسية الموصلة للتعليم العالى والجامعى .

ونقول أن المدرسة الثانوية العامة فى مصر لا تعانى وحدها من هذه القصور وانما تعانى منه تقريبا كل المدارس فى مختلف المراحل التعليمية، حيث تعيش ظروفا قاسية من حيث امكانياتها وتجهيزاتها وبات القيام بالعملية التعليمية وممارسة الأنشطة الطلابية أمر صعبا للغاية .

والمحصلة النهائية المتوقعة هى تخريج متعلمين غير قادرين على مواصلة التعليم فى المراحل التعليمية التالية وغير مؤهلين لشق طريقهم فى الحياة العملية .

هذا فيما يتصل بنتائج الدراسة الميدانية : تحليلا وتفسيرا ونصل الآن الى طرح .

خلاصة الدراســـة :

في هذه الخاتمة نطرح أهم خلاصات الدراسة ، واختبار مدى صحة فروضها ، وبعض التصورات التي قد تكون لها أهميتها في هذا المجال .

لقد تناولنا في الدراسة الحالية احدى القضايا التربوية الهامة ، وهي المدرسة الثانوية العامة في مصر ، وذلك في محاولة للاجابة عن تساؤلين رئيسيين : احدهما يتعلق بموقف الاتجاهات التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية من قضية أخذ وجهة نظر التلاميذ في التعليم المدرسي، وفي المدرسة بصفة عامة ، والتساؤل الآخر يتعلق بوجهة نظر الطلاب في المدرسة الثانوية العامة في مصر .

ولقد تناولنا هذه القضية من منطلق أهميتها النظرية وتتمثل في عملية التأصيل العلمي لها داخل اجتماع التربية ، وأهميتها العمليـــة ، وتتمثل في الوقوف على وجهة نظر الطلاب في المدرسة الثانوية العـــامة في مصر ، ومدى امكانية الافادة من أفكارهم ووجهة نظرهم في هـذا المجـــال .

ولقد تم طرح بعض الفروض المواجهة للدراسة الحالية وتتلخص في القول بان الاتجاه السائد لدى الطلاب هو الشعور بعدم الرضا عن المدرسة الثانوية العامة في مصر ، وان هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين وجهات نظـــر الطلاب ، لاختلاف البيئة ، والنـــوع ، والتخصص وعامل النجاح والرســـوب .

وللاجابة عن تساؤلات المشكلة ، واختبار مـدى صحة فروضـــها تم استخدام المنهج الوصفي واسلوب تحليل المحتوى لكتابات الطلاب عينـة الدراسة ، والتي تشكل الأداة ، التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة .

ولقد تم اختيار عينة الدراسة من بين طلاب الصف الثالث الثانوي . من البنين والبنات ومن القسمين العلمي والأدبي ، من بعض المـــدارس الرسمية المجانية .

ولقد خضعت كتابات عينة الدراسة للتصنيف والمعالجة الاحصائية ، كما خضعت للتحليل والتفسير .

وعلى هذا الأساس تم وضع خطة الدراسة على أساس انها تغطى قسمين رئيسين :

القسم الأول : الاطار النظرى ، والدراسة السابقة،والقسم الآخر : الدراسة الميدانية .

ويغطى لقسم الأول الخاص بالاطار النظرى محورين أساسيين :

- فى المحور الأول : تناولنا موقف الاتجاهات التقليدية والمعاصرة داخل علم اجتماع التربية من قضية « أخذ رأى الطلاب فى التعليم المدرسى » .

ولقد خلصنا من هذا المحور بان هناك تباينا واضحا فى مواقف هذه الاتجاهات من هذه القضية ، حيث أن الاتجاهات التقليدية تنظر الى التلميذ على انه يمر بمرحلة عمرية وتعليمية معينة تستدعى اخضاعه للمعايير والأنماط الاجتماعية ، والتنظيمات المدرسية ، كما انه يصعب عليه - فى هذه المرحلة - اصدار أحكام دقيقة ومن ثم فانه ليس فى صالح العملية التعليمية أخذ رأيه فى التعليم المدرسى ، وليس من حقه المطالبة باستشارته حول الموضوعات المدرسية ، سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها .

أما الاتجاهات المعاصرة - فترى انه من الضرورى مشاركة التلاميذ مشاركة فعالة فى تحديد هذه الموضوعات وكيفية آدائها وتقويمها . وان من حق التلميذ المطالبة بالتعبير عن أفكاره ، وآرائه حول هذه الموضوعات وما يرتبط بها من قضايا ومشكلات داخل حجرات الدراسة وخارجها .

أما فى المحور الآخر فلقد أشرنا الى الدراسات السابقة التى تناولت قضية أخذ رأى التلاميذ فى التعليم المدرسى فى المجتمعات الغربية المتقدمة .

ومن هذه الدراسات تبين لنا : ان السلطات المدرسية فى هذه المجتمعات لاتعطى للتلاميذ فرصة المشاركة فى مناقشة الموضوعات الدراسية أو التعبير عن أفكارهم وآرائهم حول هذه الموضوعات ، داخل حجرات

الدراسة أو خارجها ، كما أن التلاميذ يخضعون للعديد من الضـوابط الصارمة التى تحول دون حقهم فى التعبير عن وجهة نظرهم .

كما كشفت الدراسات التى تناولت وجهة نظر التلاميذ فى مدارسهم، وفى التعليم المدرسى ، وفى المعلمين على وجه الخصوص ان تلاميذ المدرسة الثانوية يشعرون بعدم الرضا عن مدارسهم ، خاصة فيما يتصل بوضعهم فى المدرسة ، وأدوارهم فيها وما يتعلق بالمناهج الدراسية وطرق التدريس والامتحانات والتعامل معهم ، وامكانيات المدرسة ، وحرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم داخل حجرات الدراسة وخارجها كما يشعرون بعدم الرضا عن تعامل المدرسين معهم .

ولقد طرح التلاميذ العديد من الصفات التى ينبغى أن تتـوافر فى المعلم « الجيد » ، كما طرحوا العديد من الصفات التى يمكن أن يوصف بها المعلم « السيىء » وهذه الصفات فى معظمها تتعلق بالجـوانب النفسية والشخصية وأساليب التعامل مع تلاميذه .

ولقد خلصت هذه الدراسات الى ضرورة اعطاء التلاميذ فرصة التعبير عن آرائهم وأفـكارهم وطرح وجهات نظـرهم حول مختلف القضـايا والموضوعات المدرسية لما يمكن أن تتصف به من الدقة ، والادراك والوعى ومن ثم امكانية الاعتماد عليها فى تحسين العملية التعليمية ، فضلا من أهمية هذه المشاركة فى تفاعل التلاميذ ، وغرس روح التعـاون لديهم ، واحترامهم لأفكار وآراء الآخرين وتعميق الصـلات بينهم وبين معلميهم وغرس قيم الانتماء لمدارسهم .

كما خلصنا من الاطار النظرى أن ما يتبع فى مدارسـنا المصرية من أساليب التعامل مع التلاميذ ، ووجهات نظرهم حول التعليم المدرسى انما ينتمى أساسا للاتجاهات التقليدية وموقفها المعارض لأخذ رأى التـلاميذ فى التعليم المدرسى أو التعبير عن وجهة نظرهم حول الموضوعات المدرسية داخل حجرات الدراسة أو خارجها .

كما تبين أن الاتجاه الفكرى الذى تنطلق منه فى هذه الدراسـة هو الاتجاه المعاصر الذى يؤيد أخذ رأى التلاميذ ، وضرورة استشارتهم حول هذه الموضوعات وحول التعليم المدرسى بصفة عامة .

من هذا المنطلق قمنا بالدراسة الميدانية التى تغطى القسم الثـانى من الدراسة الحالية ـ للتعرف على وجهة نظر التلاميذ فى المدرسة الثانوية العــامة فى مصر ٠

ولقد تبين لنا من نتائج هذه الدراسة :

١ ـ أن الطلاب عينة الدراسة قد ركزوا فى كتـاباتهم عى المنـاهج المدرسية ، والامتحانات والمعلمين والعلاقات السائدة فى المدرسة ، ونظام الادارة المدرسية والامكانيات والتجهـيزات فى المدرسة ، فى المدرسة الثانوية العامة فى مصر ٠

٢ ـ ان الشعور بعدم الرضا حول المدخلات المشار اليها ـ يشـكل الاتجاه العام الذى يسود كتابات الطلاب عينة الدراسة ٠

٣ ـ انه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف متغير النجاح / الرسوب ٠

٤ ـ انه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف متغير البيئة ريف / حضر بالنسبة لمدخـلات : المناهج الدراسية ، الامتحانات ، المعلمين ٠ ولكن وجدت فروق ذات دلالة احصائية من وجهات نظر الطلاب لاختلاف هذا المتغير بالنسبة للامكانيات المدرسية ونظام الادارة ، والعلاقات السائدة داخل المدرسـة ، حيث يزداد التركيز والاهتمام والشعور بعدم الرضا حول الامكانيات المدرسية،ويقل حول نظام الادارة ، والعلاقات السائدة دايل المدرسة لدى الطلاب عينـة الريف أثر المقارنة بعينة الحضر ٠

٥ ـ انه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطـلاب عينة الدراسة لاختلاف متغير النوع : ذكـر / انثى بالنسبة لمدخـلات المناهج الدراسية ، الامتحانات ، المعلمين ، الامكانـات المدرسية ـ ولكن توجد فروق ذات دلالة احصائية لاختلاف هذا المتغير بالنسبة للعـلاقات السائدة داخل المدرسة ونظام الادارة المدرسية ، حيث يزداد التـركيز والاهتمام بالشعور بعدم الرضا عن هذه المدخلات لدى عينة البنين عند المقارنة بعينة البنات ٠

٦ - انه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف متغير التخصص : أدبى/علمى بالنسبة لمدخلات الامتحانات ، المعلمين ، نظام الادارة المدرسية ، العلاقات السائدة داخل المدرسة ولكن وجدت فروق ذات دلالة احصائية واختلاف هذا المتغير بالنسبة للمناهج الدراسية والامكانيات المدرسية ، حيث يزداد الشعور بالتذمر والاهتمام وعدم الرضا عن هذين المدخلين لدى عينة الشعبة العلمية عند المقارنة بالشعبة الأدبية .

وعلى هذا الأساس وفى ضوء هذه النتائج يتبين لنا مدى صحة فروض الدراسة وذلك على الوجه التالى :

١ - لقد ثبتت صحة الفرض الأول الذى ينص على « أن الاتجاه السائد بين الطلاب عينة الدراسة هو الشعور بعدم الرضا عن المدرسة الثانوية العامة فى مصر » .

٢ - انه لم تثبت صحة الفرض الثانى الذى ينص على « أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف البيئة (ريف / حضر) وذلك بالنسبة لمدخلات المناهج الدراسية والامتحانات ولكن ثبتت صحة هذا الفرض بالنسبة لمدخلات الامكانيات المدرسية ونظام الادارة والعلاقات السائدة داخل المدرسة .

٣ - انه لم تثبت صحة الفرض الثالث الذى ينص على أنه « توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة لاختلاف النوع (ذكر / انثى) وذلك بالنسبة لمدخلات المناهج الدراسية ، والامتحانات والمعلمين والامكانيات المدرسية ، ولكن ثبت صحة هذا الفرض بالنسبة لمدخلات العلاقات السائدة فى المدرسة ونظام الادارة المدرسية .

٤ - انه لم تثبت صحة الفرض الرابع الذى ينص على « انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة ، لاختلاف التخصص (أدبى / علمى) بالنسبة لمدخلات ، الامتحانات ، المعلمين ، نظام الادارة ، العلاقات السائدة داخل المدرسة ولكن ثبتت صحة هذا الفرض بالنسبة لمدخلات المناهج المدرسية والامكانيات .

٥ ـ انه لم تثبت صحة الفرض الخامس الذى ينص على انه « توجد فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر الطلاب عينة الدراسة ، لاختلاف متغير الرسوب / النجاح .

هذا فيما يتصل بفروض الدراسة الحالية ، ومدى صحتها والآن يجدر بنا فى ختام هذه الدراسة ان نطرح بعض الملاحظات التى قد تكون لها أهميتها حول القضية التى نحن بصددها ونعنى بها قضية « المدرسة الثانوية العامة فى مصر من وجهة نظر طلابها » .

من هذه الملاحظات :

١ ـ انه من الأهمية ـ بل من الضرورى ـ أخذ رأى التلاميذ والطلاب فى مختلف المراحل التعليمية ـ فى كل ما يتصل بتعليمهم المدرسى لأنهم أحق الناس بأخذ رأيهم فيما يتصل بشئونهم ، وبما يتعلق بحياتهم المستقبلية ولان بامكانهم اصدار أحكام دقيقة حول مختلف القضايا والموضوعات التى تتصل بتعليمهم المدرسى . ومن ثم يمكن الاعتماد على ما يصدرونه من احكام وما يطرحونه من أفكار ووجهات حول هذه القضايا والموضوعات .

٢ ـ انه من الضرورى اعطاء الطلاب فرصة التعبير عن انفسهم وعن أفكارهم وآرائهم ، حول مختلف القضايا داخل حجرات الدراسة وخارجها تعميقا لقيم الحرية والديموقراطية ، وتأكيدا على حقهم الانسانى فى التعبير عن أنفسهم ، وايمانا بأهمية هذا الحق فى تشكيلهم الاجتماعى والسياسى .

٣ ـ انه من الضرورى ، النظر فيما طرحه الطلاب عينة الدراسة فى كتاباتهم من صفات أو بتعبير أدق من عيوب تتعلق بالعديد من مدخلات المدرسة الثانوية العامة فى مصر .

ـ فلسنا بحاجة الى التأكيد على أهمية اعادة النظر ومراجعة المناهج الدراسية فى ضوء حاجات الطالب وميوله واتجاهاته وحاجات المجتمع ومشكلاته ومتطلبات العصر ومتغيراته العلمية والتكنولوجية وبالتالى ضرورة التخلص من النمط التقليدى فى وضع هذه المناهج وتخليصها من

التكرار والحشو ، والموضوعات التقليدية النمطية ، واضافة موضوعات جديدة تناسب منطق العصر ومتغيراته ، والمستقبل وتحدياته ولسنا أيضا بحاجة الى التأكيد على أهمية الكتب المدرسية وضرورة اخراجها شكلا ومضمونا على أسس علمية وتربوية تحفظ لها دورها واهميتها فى العملية التعليمية ، بل تجعل منها وسيلة هامة فى تطوير هذه العملية وتحقيق أهدافها ·

وتحتاج الامتحانات المدرسية الى اجراء تغيير جذرى فى الأسلوب الذى تتم به ·

وهذا التغيير ولاشك مرهون بتغيير النظرة اليها والى العملية التعليمية وانها ليست بمجرد حفظ وتلقين ، وان الهدف منها ليس مجرد الحصول على شهادة تسوغ لحاملها الترقى فى السلم الاجتماعى ، وانما النظر اليها على انها عملية نمو متكامل ومستمر ، وعملية بناء المجتمع وتغييره نحو أفضل ·

كما أن المعلم بحاجة الى اعداده الاعداد السليم،والى تطوير المؤسسات المعنية باعداده ، وتوفير الظروف المناسبة لقيامه بمهنة التدريس والاضطلاع بالمهام الملقاة على عاتقه ·

ولابد من توافر العلاقات الانسانية ، والتخلص من تلك العلاقات التى تسيىء الى مهنة التدريس ، وتسىء الى المدرسة وتعمق من شقة الخلاف بين أعضائها وتعمل على اكساب الطلاب اتجاهات غير مرغوبة تربويا أو اجتماعيا أو اخلاقيا ·

ومن الضرورى الاهتمام بالطلاب والعمل على مشكلاتهم وتوفير الظروف المناسبة لاعدادهم الاعداد الجيد لمواصلة الدراسة والخروج للحياة العملية كأعضاء ونافعين للمجتمع ·

أما نظام الادارة المدرسية فانه من الضرورى تخليصه من الانماط التقليدية والأساليب البيروقراطية فى مجال التعامل مع الطلاب والعاملين فى المدرسة على اختلاف أوضاعهم وأدوارهم ·

ولا بد من توافر الامكانيات والتجهيزات المدرسية على المستوى المادى والبشرى حتى يمكن القيام بالعملية التعليمية على الوجه الأفضل ، ويعمل على تحقيق الأهداف المنشودة من القيام بهذه العملية ٠

الى آخر هـذه الأمور التى كشفت عنها كتابات الطلاب عينة الدراسة الحالية والتى توجب النظر فيها ومراجعتها حتى يمكن للمدرسة الثانوية العامة فى مصر أن تقـوم بالوظائف الملقـاة على عاتها تجاه طلابها ، وتجـاه مجتمعها الذى نعيش فيه وتعمل من خلاله ، وينتظر منا أن نعمل على تغييره وتطويره والنهوض به ٠

مطبعة الأمانة
٣ شارع جزيرة بدران شبرا - القاهرة

فى هذا العدد

